



**O Bem-estar de Adolescentes com e sem Necessidades
Educativas Especiais: Um estudo no 2º ciclo do Ensino Básico**

Cláudia Alves Campos

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Doutor Paulo César Azevedo Dias

Felgueiras, julho 2014

**O Bem-estar de Adolescentes com e sem Necessidades
Educativas Especiais: Um estudo no 2º ciclo do Ensino Básico**

Cláudia Alves Campos

Orientador: Professor Doutor Paulo Dias

Felgueiras, julho 2014

AGRADECIMENTOS

A todos, que de uma forma ou de outra foram o meu porto de abrigo nas tempestades da vida e ajudaram a ter forças para nunca abandonar a embarcação, serão sempre lembrados com muito amor e carinho...

Ao meu orientador pelos momentos de trabalho e reflexão que contribuíram para um crescimento mais estruturado e sustentado.

Obrigada pela vossa presença no meu percurso.

RESUMO

A adolescência é um importante período de transição e pressupõe um compasso de mudanças tão acentuado que pode tornar os indivíduos mais vulneráveis. Outras variáveis podem contribuir para oscilações do bem-estar subjetivo, nomeadamente o contexto socioeconómico ou a existência de necessidades educativas especiais (NEE). A diminuição do bem-estar subjetivo percebido pode refletir-se no comportamento, no rendimento escolar e na saúde mental dos alunos. Uma corrente de investigação recente defende que o ser humano desenvolve mecanismos biológicos/psicológicos que protegem e mantêm níveis de bem-estar relativamente estáveis, sendo a autoestima é apontada como uma dessas forças estabilizadoras. O presente estudo empírico analisou os níveis de autoestima e bem-estar subjetivo numa amostra de 246 alunos do 2º ciclo, residentes no distrito do Porto e integrados num Território de Intervenção Prioritária, entre os 10 e os 14 anos. Os instrumentos usados foram o Índice de Bem-estar de Cummins e Lau (2005), na versão concebida para crianças e adolescentes em idade escolar, e a Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). Os dados estatísticos apontaram níveis de bem-estar bastante satisfatórios para ambos os géneros, o que sugere uma boa capacidade de resiliência. Os resultados revelam que a existência de NEE e retenções durante o percurso académico influenciam de forma negativa o bem-estar subjetivo dos adolescentes. A idade é outra variável relevante, uma vez que os níveis percebidos de bem-estar decrescem ao longo do tempo.

Palavras-chave: Bem-estar subjetivo, autoestima, adolescentes, necessidades educativas especiais, Territórios de Intervenção Prioritária

ABSTRACT

Adolescence is an important period of transition and includes quick and drastic changes that can make individuals more vulnerable. Other variables contribute to fluctuations in subjective well-being, such as socioeconomic context or the existence of special educational needs. The decrease in perceived subjective well-being may cause behavioral problems, affect school performance and even students' mental health. Recent research suggests that human beings develop biological/psychological mechanisms that protect and maintain relatively stable levels of well-being, and self-esteem is considered one of those stabilizing forces. This empirical investigation examined the self-esteem and subjective well-being of a sample formed by 246 middle school students, living in Oporto district and integrated in a *Priority Intervention Territory*, between 10 and 14 years old. The instruments used were the Personal Wellbeing Index - School children (PWI-SC), developed by Cummins and Lau (2005), and the Rosenberg Self-esteem Scale (1965). Statistical data revealed satisfactory well-being levels for both genders, which suggests good resilience. Results show that the existence of special educational needs and retentions influence adolescents' subjective well-being in a negative way. Age is also an important variable, with perceived well-being levels decreasing over time.

Keywords: Subjective well-being, self-esteem, adolescents, special educational needs, Priority Intervention Territories

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. – Artigo

CAP - Certificado de Aptidão Profissional

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF-CJ - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-versão crianças e jovens

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRP - Constituição da República Portuguesa

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

PWI-SC - Personal Well-being Index designed for use with school children and adolescents

RSES - Rosenberg Self-Esteem Scale

UE - União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WHO – World Health Organisation

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – O Sistema Educativo Português	7
1.1 Educação regular e educação especial	13
1.2 Sucesso educativo.....	20
CAPÍTULO II – A Escola e o Bem-estar dos adolescentes	27
2.1 Bem-estar, um conceito em evolução	32
2.2. O Bem-estar dos adolescentes	37
2.3 Autoestima e outros fatores protetores do Bem-estar	43
CAPÍTULO III – Estudo empírico	48
3.1 Caracterização da Amostra.....	50
3.2 Instrumentos	52
3.3 Procedimentos.....	54
3.4 Resultados	54
CAPÍTULO IV – Discussão dos resultados.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
Legislação consultada	77
Sites consultados	78
ANEXOS	79
Anexo I – Questionário aplicado a alunos do 2º ciclo de uma escola de Matosinhos	80
Anexo II – Matriz curricular para o 2º ciclo do Ensino Básico	84
Anexo III – Declaração apresentada à Direção da Escola de Matosinhos	85
Anexo IV – Pedido de autorização aos encarregados de educação	86

Índice de Quadros

Quadro 1 – Organização do Ensino Básico.....	9
Quadro 2 – Alunos com NEE no ano letivo 2012/13.....	18
Quadro 3 – Caracterização da amostra.....	50
Quadro 4 – Porque os adolescentes frequentam a escola	51
Quadro 5 – Autoestima e bem-estar em função do género	56
Quadro 6 – Autoestima e bem-estar em função da existência de NEE	57
Quadro 7 – Autoestima e bem-estar em função de retenção	58
Quadro 8 – Autoestima e bem-estar em função da idade	59
Quadro 9 – Relação entre auto-estima e bem-estar	61
Quadro 10 – Relação entre autoestima e bem-estar, em alunos sem NEE	62
Quadro 11 – Relação entre autoestima e bem-estar, em alunos com NEE	63

Índice de Figuras

Figura 1 – Organização do Sistema Educativo Português.....	8
--	---

INTRODUÇÃO

O Parlamento Europeu atribuiu, em outubro de 2013, o emblemático Prémio Sakharov¹ a uma adolescente, de seu nome Malala Yousafzaï. A ativista paquistanesa foi baleada pelos taliban, por causa da sua campanha em prol da instrução das raparigas, tornando-se assim um símbolo da luta pelo acesso universal à educação, um direito recusado pelos adeptos de uma versão radical da *sharia*, a lei islâmica. A atribuição deste prémio é reveladora de que, em pleno século XXI, o artigo 26º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que preconiza o direito à educação a todo e qualquer indivíduo, permanece uma utopia em algumas regiões do globo.

Poucos adolescentes portugueses se identificarão com a jovem Malala que, entretanto, criou um fundo para garantir que muitas outras meninas paquistanesas frequentam a escola². As gerações mais novas arrogam o ensino como um direito adquirido, pese embora apenas 50 anos nos separem da reforma do ensino primário realizada por Galvão Teles, que alargou a escolaridade obrigatória para seis anos. Parafraseando Grácio (1995), a escolarização tornou-se, ou vai-se tornando “um facto «natural» nas comunidades evoluídas” (p. 121) ou, como declara Canário (2002), o final do milénio assistiu ao “inequívoco triunfo da escolarização” (p. 142).

No último meio século, deram-se passos de gigante na educação em Portugal. A Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, elevou a escolaridade obrigatória até aos 18 anos - duplicando assim o número de anos que as crianças e jovens passam na escola desde a reestruturação gizada pelo ministro da Educação Nacional em 1964 -, ainda que o cumprimento efetivo desta meta venha sendo conquistado gradualmente.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), a taxa de escolarização³ no ensino secundário em 2010/2011 era de 72,5%, significando um aumento de 18,3 pontos percentuais em relação ao início da década em questão. Isto constitui um avanço

¹ O Prémio Sakharov para a Liberdade de Pensamento, batizado assim em honra do dissidente e cientista soviético Andrei Sakharov, foi estabelecido em dezembro de 1985 pelo Parlamento Europeu como meio de homenagear pessoas ou organizações que se dedicam à defesa dos direitos humanos e à liberdade.

² Cf. www.publico.pt/mundo/noticia/premio-sakharov-entregue-a-malala-1608653.

³ Considera-se “taxa real de escolarização” a relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

evidente em relação à frequência registada em 1973/1974, de apenas 4,9% para o ensino secundário (Bettencourt & Miguéns, 2013).

De facto, o esforço desenvolvido nos últimos anos, para qualificar e certificar os cidadãos, colocou Portugal entre os países com maior progresso nas qualificações. Por outro lado, o aumento da escolaridade obrigatória, o crescente número de alunos por turma, a falta de acompanhamento familiar e a alteração dos valores perante a escola, conduziram a um aumento de casos de insucesso escolar nos últimos anos, e em crianças cada vez mais jovens.

Para Canário (2002), a escola sofre hoje um problema de défice de legitimidade, resultante da perda de coerência interna, na “medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir”, e externa, uma vez que o funcionamento da mesma é incompatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada e com as “missões «impossíveis» que lhe são atribuídas” (p. 148). O resultado são as crescentes manifestações de recusa em aprender, que se exprimem pela violência escolar, pela indisciplina, pelo absentismo, pelo abandono e baixos níveis de literacia (*Idem*).

O Conselho Nacional de Educação reconhece que o país se mantém muito aquém da meta europeia definida para 2020, a saber, que o abandono escolar precoce desça para menos de 10%. Em 2011, 23,2% dos jovens portugueses entre os 18 e os 24 anos tinha abandonado a escola sem concluir a escolaridade obrigatória, por comparação aos 13,5% da média UE-27.

“O atraso considerável que mantemos neste percurso aconselha a definição de estratégias eventualmente mais inovadoras e ainda mais eficazes de elevação dos níveis de frequência e conclusão do Ensino Secundário em idade ideal (...)” (Bettencourt & Miguéns, 2013, p. 120).

Num mundo globalizado e em permanente mutação, em que o conhecimento é uma das maiores riquezas, é difícil digerir e lidar com o insucesso escolar. Grácio (1995) descreve exemplarmente esta ansiedade sentida por quem fez do magistério uma forma de vida:

“Que professor com um mínimo de consciência não sentiu já a pequena vertigem dilacerante de se perguntar: que faço eu, que posso eu fazer

aqui, prelecionando monologicamente na aula, animando a crepitante discussão da classe, assistindo, com pávido desgosto, à afogueada pequena selva do pátio escolar? Que fazemos nós, que podemos nós fazer?” (p. 119).

Enquanto professora do 2º ciclo, contactei *in loco* com esta realidade durante quatro anos letivos, ao lecionar Matemática e Ciências da Natureza num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta experiência profissional despertou um profundo interesse, enquanto investigadora, em relação ao bem-estar das crianças em contexto escolar. A frequência do doutoramento em Educação Especial na Universidade de Salamanca, resultando na obtenção de um diploma em estudos avançados na sequência da investigação “Contributos para o estudo das respostas educativas aos alunos com deficiência mental nas escolas do ensino regular e nas instituições de ensino especial” (2006), veio acentuar ainda mais este interesse académico.

Criados em 1996 durante o Governo de António Guterres, por força do Despacho nº 147-B do Ministério da Educação⁴, os TEIP caracterizam-se, regra geral, por uma população escolar com algumas fragilidades sociais, não raras vezes proveniente de famílias desestruturadas, negligentes ou com condições socioeconómicas desfavoráveis. Para Pereira (2007) e Roldão (2008), estes fatores constituem um enquadramento de baixa expectativa cultural, social e escolar. Dados recolhidos pela OCDE apontam no mesmo sentido. Segundo o relatório *Education at a Glance: Portugal* (2012), os jovens portugueses oriundos de famílias com baixo nível educativo têm poucas probabilidades de obterem um grau de escolaridade superior à dos seus pais – cerca de 60% não termina os estudos secundários e apenas 20% alcança uma formação superior.

Os TEIP foram inspirados nas *zones d'action prioritaires* francesas e, refere Soares (n/d), a sua criação teve subjacente uma filosofia de discriminação positiva, para as escolas e populações mais carenciadas, e de territorialização da ação educativa. Ou seja, esta medida partiu do reconhecimento que o contexto em que a escola está inserida condiciona o sucesso educativo. No ano letivo 2009/10, o programa estava a ser desenvolvido em 105 agrupamentos, junto de mais de 135 mil alunos, representando

⁴ A segunda fase do programa (TEIP2) foi objeto de uma reformulação legislativa, através do Despacho Normativo 55/2008, de 23 de outubro.

cerca de 10% do universo de alunos inscritos no ensino público em Portugal, segundo dados divulgados pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, durante a “Jornada de Reflexão sobre os TEIP” realizada em outubro de 2010.

Mas o que sentem os adolescentes que vivem e estudam nestes contextos? De acordo com Gutman, Brown, Akerman e Obolenskaya (2010), fragilidades socioeconómicas e contextos familiares problemáticos estão entre os fatores de risco associados ao declínio do bem-estar em crianças e jovens. E o declínio do bem-estar pode traduzir-se em insucesso escolar e desajustamentos sociais.

A presente investigação pretende refletir sobre a perceção de bem-estar subjetivo numa faixa etária específica: a adolescência. Para tal, foram auscultados os adolescentes que frequentam uma escola do distrito do Porto, concelho de Matosinhos, e inserida num território educativo de intervenção prioritária de segunda geração (TEIP2). Um total de 246 alunos do 2º ciclo responderam ao questionário⁵ em março de 2014, com aplicação dos seguintes instrumentos: *Índice Pessoal de Bem-Estar* de Cummins e Lau (The Personal Wellbeing Index, PWI, 2005)⁶, *Escala de Autoestima Global* de Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale*, 1965)⁷, para além de uma ficha demográfica, com informações sociodemográficas e familiares.

O *Índice Pessoal de Bem-estar* foi desenvolvido por Robert A. Cummins e Anna L. D. Lau, investigadores ligados quer ao *Centro Australiano para a Qualidade de Vida*, quer ao *Grupo Internacional de Bem-estar*⁸, com vasta obra publicada sobre a temática.

A *Escala de Autoestima* foi desenvolvida por Morris Rosenberg, partindo de uma definição de autoestima enquanto “atitude positiva ou negativa relativamente a um objecto particular, a saber, o *self*” (citado por Santos, 2008, p. 1). Trata-se de um instrumento de referência internacional, sendo dos mais usados para avaliar a autoestima global, em particular dos adolescentes, devido ao reduzido número de itens, a simplicidade da linguagem, a fácil aplicabilidade e as suas boas propriedades psicométricas.

⁵ Anexo 1 – Questionário aplicado a alunos do 2º ciclo de uma escola do concelho de Matosinhos, pp. 80-83.

⁶ Traduzido e adaptado para português por Dias, Paulo C. & Bastos, A. S. (2014).

⁷ Traduzido e adaptado para português por Santos, P. J., & Maia, J. (2003).

⁸ O instrumento usado resulta de um outro mais amplo, *Comprehensive Quality of Life Scale* (2001), entretanto abandonado por razões metodológicas.

A análise dos resultados constituirá uma ferramenta muito útil à comunidade educativa, no sentido de implementar um plano de ação dirigido às reais necessidades deste grupo-alvo. Este diagnóstico faz tanto ou mais sentido se considerarmos a filosofia dos TEIP, programa que visa melhorar o sucesso educativo de crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar instituindo projetos educativos adaptados às circunstâncias e interesses específicos da comunidade, isto é, que levam em consideração as suas singularidades (Soares, n/d). Portanto, conhecer a fundo a comunidade escolar só poderá resultar benéfico para os responsáveis do respetivo projeto educativo.

Segundo Abrantes, Mauritti e Roldão (2011), coordenadores do estudo *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária* (2011), o sucesso do programa é evidente ainda que muito heterogéneo:

“Em termos gerais, podemos observar uma redução importante dos índices de abandono e de indisciplina, a par de uma melhoria das aprendizagens manifestada pelos docentes, mas que apenas parcialmente é confirmada nas avaliações, tanto das próprias (internas) como das provas nacionais (externas)” (p. 30).

O relatório em questão, que analisou sete TEIP com distintas realidades sociais e geográficas, aponta falta de auscultação nas fases de diagnóstico, preparação e avaliação do projeto educativo de outros atores que não as direções dos agrupamentos e coordenadores TEIP, nomeadamente os encarregados de educação e os próprios alunos.

Ora, se outrora a adolescência era encarada como uma mera fase de preparação para a vida adulta - uma *terra de ninguém* de fronteiras mal definidas (Grácio, 1995) -, hoje é vista como um período de grandes mudanças mas, concomitantemente, de grandes oportunidades de desenvolvimento (Remédios, 2010).

Assim, importa considerar esta faixa etária, sobretudo a primeira fase da adolescência, quando se iniciam comportamentos de risco, não existindo contudo padrões de comportamento firmemente estabelecidos (Remédios, 2010). E considerar a adolescência pressupõe, entre outras coisas, ouvir quem vive nessa condição, pois cada

faixa etária caracteriza-se pela valorização de diferentes domínios da vida e objetivos distintos (Argyle, 1999, citado por Remédios, 2010).

O presente trabalho desenvolve-se em torno de dois grandes eixos: o enquadramento teórico e a pesquisa empírica.

Os dois primeiros capítulos correspondem ao enquadramento teórico, que procura contextualizar cientificamente a investigação através de uma revisão da literatura sobre a temática. Realizando-se esta em contexto escolar, impõe-se desde logo uma descrição, necessariamente breve, do sistema educativo português: os seus objetivos, a sua organização e as principais medidas em prol de uma escola mais inclusiva, promotora de sucesso educativo. No segundo capítulo clarifica-se o conceito de bem-estar e identifica-se que fatores o podem influenciar, nomeadamente características individuais como a autoestima.

A análise empírica é introduzida no terceiro capítulo, com a enunciação da metodologia utilizada e a descrição da amostra. O objetivo é desenvolver um estudo descritivo, analítico e correlacional que permita identificar diferenças significativas da perceção do bem-estar dos adolescentes, com e sem necessidades educativas especiais. A interpretação e discussão dos resultados surge no quarto e último capítulo.

Conscientes de que a relação da sociedade com a escola e com o saber está longe de estar resolvida, e que a Escola é mais questionada do que nunca, partimos para esta investigação com a mesma certeza de Hutmacher (1999):

“para além das críticas de que sempre foi objecto, a escola continua a enraizar-se em duas convicções que marcam as nossas sociedades: a de que se pode mudar o mundo e as «mentalidades» educando melhor as pessoas, e a de que as sociedades são suficientemente maleáveis para permitir a transformação das escolas” (citado por Soares, n/d, p. 13).

CAPÍTULO I – O Sistema Educativo Português

A escola é, nas palavras de Canário (2002), uma invenção histórica, contemporânea das revoluções industrial e liberal, que balizou o início da Modernidade e introduziu três grandes novidades:

“o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que viria, progressivamente, a tornar-se hegemónica” (p. 143).

Por limitações óbvias, uma súmula histórica desta *invenção* não cabe no presente capítulo, servindo a referência de Canário tão-somente para sublinhar a importância da escola para a unificação cultural, linguística e política, “afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos Estados Nação” (*Idem*, p. 144), e também o seu papel de charneira no desenvolvimento humano.

E, uma vez que o presente trabalho de investigação se concretiza em contexto escolar impõe-se uma abordagem sucinta ao mesmo: a sua forma de organização, objetivos primordiais e medidas de garante da “liberdade de aprender e ensinar”, aclamada pela Lei Fundamental do nosso país (art. 43º). A Constituição da República Portuguesa (CRP) consagra ainda o “direito à educação e à cultura” (art. 73º/1), direito reiterado pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro, ou Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁹, que define os princípios e os objetivos gerais da Educação.

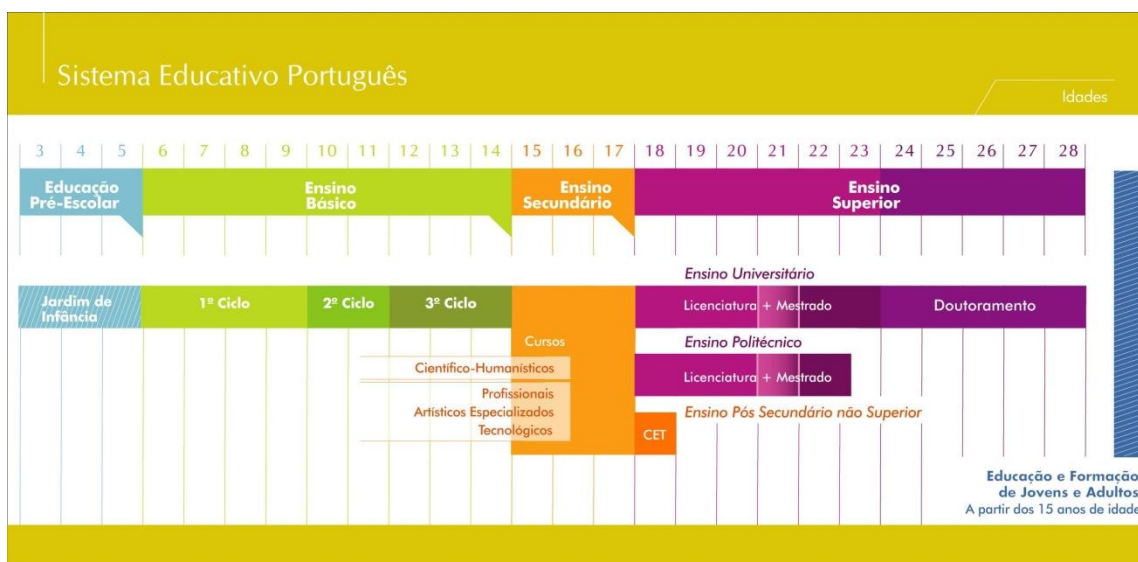
Como se concretiza este direito? Através do sistema educativo nacional. Socorremo-nos da própria Lei de Bases para o definir como “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art. 1º/2 da LBSE).

⁹ A Lei de Bases do Sistema Educativo foi alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro e, posteriormente, pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto.

A Lei de Bases faz eco das premissas constitucionais que apontam ao Estado responsabilidades na democratização educativa, cabendo-lhe igualmente garantir as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (art. 73º/2 da CRP).

De uma forma muito breve, podemos afirmar que o sistema educativo português abrange a educação pré-escolar¹⁰, escolar e extraescolar (Figura 1), e que está orientado de acordo com os princípios enunciados no artigo 3º da LBSE.

Figura 1 – Organização do Sistema Educativo Português



Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

¹⁰ Hoje definida como crucial para o desenvolvimento sustentado das sociedades (Vasconcelos, 2000), a rede de educação infantil estatal foi extinta durante o Estado Novo, na premissa conservadora que imputava às mulheres a educação dos filhos educação de infância. Este cenário mudou drasticamente com a revolução de 1974 e a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho.

O sistema público de educação pré-escolar seria formalmente criado através da Lei nº 5/77 de 1 de fevereiro, a que se seguiu o Estatuto dos Jardins de Infância, em 1979. Uma nova Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar surgiu em 1997 (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), no intuito de aumentar a cobertura nacional, a que se seguiu a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que consagrou a sua universalidade a partir dos cinco anos.

Fazemos eco das palavras de Vasconcelos (2000), quando defende que uma educação pré-escolar de qualidade é um projeto de cidadania, no reconhecimento de que as crianças são “pequenas cidadãs de pleno direito, capazes de participar activamente na melhoria da sociedade”. É portanto com agrado que se aponta uma evolução constante no acesso ao ensino pré-escolar, em Portugal. No ano letivo 2007/2008, a percentagem era de 86,7% para os quatro e cinco anos de idade, um índice otimista face ao objetivo da UE para 2020 de abranger 95% das crianças nessa faixa etária (Recomendação nº 2/2010 sobre *O Estado da Educação*).

São três realidades distintas que correspondem a faixas etárias específicas: dos três anos até à entrada na escolaridade obrigatória para o nível pré-escolar; dos seis aos 18 anos (ou até o término da escolaridade mínima obrigatória), para a fase escolar; e a partir dos 15 anos, quando se refere à educação/formação de adultos¹¹.

Centremo-nos na fase escolar, como forma de enquadramento da amostra da presente investigação, etapa que se desenrola ao longo do Ensino Básico, Secundário e Superior. Cada um destes períodos visa a aquisição de um conjunto de conhecimentos e competências (hoje designados *metas curriculares*), de acordo com a maturidade etária, que será aprofundada na etapa imediatamente a seguir, numa perspetiva coerente e sequencial.

O Ensino Básico tem a duração de nove anos, dos seis aos 15 anos de idade, é obrigatório, universal e gratuito e organiza-se em três ciclos (Quadro 1), visando os grandes objetivos enunciados no artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

De acordo com o preâmbulo da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtien, 1990) uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autónomo. Portugal tem registado avanços significativos nesta área, com taxas reais de escolarização na ordem dos 100% para o 1º ciclo, 90% no 2º ciclo e aproximando-se desse valor no 3º ciclo (Recomendação nº 2/2010 sobre *O Estado da Educação*).

Quadro 1 – Organização do Ensino Básico

Níveis	Anos de Escolaridade	Idade
1º Ciclo	1º - 4º	6-10 anos
2º Ciclo	5º - 6º	10-12 anos
3º Ciclo	7º - 9º	12-15 anos

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

¹¹ A educação extraescolar é dirigida a jovens e adultos que abandonaram a escola precocemente ou que estão em risco de o fazer, àqueles que não tiveram oportunidade de a frequentar quando jovens e, ainda, aos que procuram a escola por questões de natureza profissional ou valorização pessoal, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (art. 3º alínea i) da LBSE). Neste sentido, inclui as seguintes modalidades: *Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (RVCC); *Sistema Nacional de Aprendizagem* (da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional) e *Cursos de Educação e Formação* (CEF); *Ensino recorrente* e, por fim, *Ações de curta duração S@bER +*, cursos de *Educação e Formação de Adultos* (EFA) e formações modulares.

O 1º ciclo do Ensino Básico é global, funciona em regime de monodocência, com recurso a professores especializados em determinadas áreas, e visa o desenvolvimento de competências básicas em Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Com a implementação da escola a tempo inteiro, as escolas do 1º ciclo oferecem ainda atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo e natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural (art. 14º do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

O 2º ciclo do Ensino Básico está organizado por disciplinas e áreas de estudo pluridisciplinares, da responsabilidade de professores especializados¹². O artigo 8º/3 alínea b) da LBSE aponta objetivos específicos para este ciclo, sem prejuízo das metas pedagógicas gerais do Ensino Básico:

“...a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes”.

Também o 3º ciclo está organizado por disciplinas, em regime de pluri-docência. Visa sobretudo o desenvolvimento de saberes e competências necessários à entrada na vida ativa ou ao prosseguimento de estudos (art. 8º/3 alínea c) da LBSE). A nova matriz curricular introduzida pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, reforça as Ciências experimentais, a História e a Geografia e antecipa a introdução da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), “garantindo aos alunos mais jovens uma utilização segura e adequada dos recursos digitais e proporcionando condições para um acesso universal à informação” (art. 11º).

Sendo o discente aprovado no Ensino Básico, transita para o Ensino Secundário onde a oferta é diferenciada, de acordo com a intenção de prosseguir os estudos ou entrar no mundo do trabalho (art. 10º da LBSE). Os currículos dos cursos deste nível têm

¹² A nova matriz curricular para o 2º ciclo do Ensino Básico, resultante do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, pode ser consultada no Anexo 2, p. 84..

um referencial de três anos letivos e podem ser de quatro tipos: científico-humanísticos; tecnológicos; artísticos especializados ou profissionais¹³.

Termina aqui a escolaridade obrigatória, em Portugal. Contudo, os alunos podem prosseguir a sua educação, através de cursos pós-secundários ou ingressando no Ensino Superior. Os cursos pós-secundários ou de especialização tecnológica (CET) possibilitam uma formação especializada que confere um diploma de qualificação profissional de nível 4, podendo ainda dar acesso a um certificado de aptidão profissional (CAP)¹⁴.

Chegados ao Ensino Superior, os jovens podem optar pelo ensino universitário ou pelo ensino politécnico. Para se candidatarem, terão que satisfazer os seguintes requisitos: concluir com êxito um curso de ensino secundário ou uma qualificação legalmente equivalente; ter realizado os necessários exames de admissão para o curso que desejam frequentar, com uma classificação mínima de 95 pontos, e satisfazer eventuais pré-requisitos exigidos para o curso a que se candidatam¹⁵.

O ensino superior está estruturado de acordo com os princípios de Bolonha¹⁶, visa objetivos algo diferenciados para o ensino universitário e o ensino politécnico, assumindo o segundo uma natureza mais prática (art. 11º/3 da LBSE, com a redação dada pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto), e confere as seguintes qualificações académicas: Primeiro grau (*licenciado*), grau de Mestrado (*mestre*) e Doutoramento (*doutor*)¹⁷.

Segundo o relatório *O Estado da Educação* (2010), o número de alunos a frequentarem o Ensino Superior tem crescido consideravelmente, atingindo uma taxa real de escolarização de 36% dos jovens com 20 anos. No entanto, em 2008, a percentagem de adultos entre os 30 e os 34 anos com um curso superior era de 21,6%, muito aquém da meta europeia para 2020, de 40% nessa faixa etária.

¹³ Para além do diploma de estudos secundários, os cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais conferem também um diploma de qualificação profissional de nível 3, tomando como referência o “Quadro Europeu das Qualificações”.

¹⁴ Caso o aluno prossiga os estudos, esta especialização será creditada no âmbito do curso superior em que o aluno seja admitido.

¹⁵ Exceção feita para os alunos maiores de 23 sem habilitações para o ensino superior, que podem aceder-lhe através de exames específicos que provem a sua capacidade para frequentar o curso a que se candidatam (art. 12º da LBSE com a redação introduzida pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto).

¹⁶ Aprovada pelos Ministros de Educação do espaço comunitário em 19 de junho de 1999, a Declaração de Bolonha criou um espaço europeu de ensino superior. Isto passou pela introdução de um sistema de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, de forma a promover a mobilidade dos estudantes, professores e investigadores, assegurar a elevada qualidade da docência e incorporar uma dimensão europeia no ensino superior.

¹⁷ As instituições politécnicas não podem conferir o grau de *doutor*.

Todo este percurso educativo, descrito de forma sumária, deve contribuir para um desenvolvimento harmonioso, para a aquisição de competências e saberes que facilitem "a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação", bem como para a sua realização pessoal e comunitária (artigo 3º, alíneas *b*), *e*) e *f*) da LBSE).

Ou seja, o sistema de ensino não só contribui para o desenvolvimento físico e intelectual das crianças e jovens, como as prepara para um futuro profissional. Aliás, a educação tecnológica e a formação profissional são fundamentais nas sociedades modernas pois, segundo o relatório do Banco Mundial *Closing the Gap in Education and Technology* (2003), os países que registam um maior crescimento económico distinguem-se, entre outras coisas, por uma forte aposta nesta área.

Uma vez que a adaptação biopsicossocial do indivíduo é influenciada pelos diversos ambientes em que se insere, a vivência em contexto escolar assume-se de extrema importância para a saúde, bem-estar e desenvolvimento das crianças. A experiência escolar não só afeta, de uma forma positiva ou negativa, o percurso académico dos alunos mas também o seu desenvolvimento social, emocional e a própria saúde, quer física quer mental (Wells, 2000, citado por Saab & Klinger, 2010).

Aliás, a escola é o meio por excelência onde crianças e adolescentes se desenvolvem do ponto de vista comportamental, relacional e emocional, com repercussões duradouras nas suas vidas (Willms, 2004, citado por Saab & Klinger, 2010). Vários documentos da UNESCO fazem referência a este facto, nomeadamente os relatórios *Learning to Be* (1972) e *Learning: The Treasure Within* (1996).

"(...) while education is an ongoing process of improving knowledge and skills, it is also - perhaps primarily - an exceptional means of bringing about personal development and building relationships among individuals, groups and nations" (UNESCO, 1996, p. 12).

Nesta linha de pensamento, recordemos por fim Resende (2010), para quem a escola é um espaço central nas sociedades modernas e democráticas, o palco onde as gerações mais novas aprendem a relacionar-se, do ponto de vista social, com os seus pares e a figura adulta (citado por Costa, 2012).

1.1 Educação regular e educação especial

No esforço de promoção do bem-estar de todos os alunos, integram-se as respostas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE). Existe um crescente consenso de que estes devem ser incluídos, sempre que possível, nas escolas frequentadas pelos seus pares, o que induziu ao conceito de *escola inclusiva*. As escolas devem ajustar-se a todos os indivíduos, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Por outras palavras, a escola inclusiva deve ser “capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

“Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Declaração de Salamanca, p. 6).

A escola inclusiva parte de um pressuposto humanista, ao considerar todos os indivíduos capazes de aprenderem, desde que se atenda às suas potencialidades (Carvalho & Peixoto, 2000).

Esta orientação inspira-se desde logo na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948), já invocada, que lista a educação como um direito básico e universal, e também na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, resultante da conferência realizada em Jomtien (Tailândia, 1990), no âmbito do Ano Internacional da Alfabetização. Este último documento apontava mais de 100 milhões de crianças, das quais 60 milhões seriam meninas, sem acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos analfabetos, em pleno século XX, revelando que o direito à educação estava longe de ser concretizado.

A declaração de Jomtien sublinhou ainda a necessidade de garantir “igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (art. 3º).

A Organização das Nações Unidas tem desenvolvido um trabalho significativo neste campo, fomentando a discussão e incentivando medidas em prol da inclusão. Em

2006¹⁸, a Assembleia Geral da ONU aprovou a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, que Portugal ratificou três anos mais tarde. Aliás, a atenção política e os recursos atribuídos à educação especial, no nosso país, têm sido graduais, à semelhança do que se verificou no plano internacional¹⁹.

A União Europeia vem igualmente refletindo sobre esta problemática ao longo dos anos. Saliente-se, a este nível, a comunicação *Igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência* (1996), as iniciativas *e-Europe* 2002 e *e-Accessibility*, a Diretiva nº 2000/78/CE, que define um programa de ação comunitário de combate à discriminação, a proclamação do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência (2003) e a adoção do Plano de Ação Europeu para a Deficiência (2004-2010).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 prevê o ensino especial, enquanto modalidade extraordinária da educação escolar²⁰ (art. 19º da LBSE, com alterações introduzidas pela Lei nº 49/2005, de 30 de agosto), preferencialmente organizada em estabelecimentos regulares, ficando circunscrita a instituições especializadas apenas quando comprovadamente assim o exijam “o tipo e o grau de deficiência do educando” (art. 21º). Para Nielsen (1999), na maior parte dos casos, o facto dos alunos com NEE frequentarem uma escola inclusiva resulta numa melhor preparação para a vida em sociedade.

Dotada de currículos, programas e formas de avaliação adaptados às características e dificuldades do aluno, a educação especial visa a “recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (art. 2º/1 LBSE). Aos críticos desta escola inclusiva, que adjetivam de *facilitista*, contraponha-se os argumentos de Soares (n/d).

“Os que defendem a exigência, mitificam um modelo de ensino pensado para um universo escolar demograficamente reduzido, socialmente homogéneo e proveniente das classes média e alta, modelo que já há

¹⁸ Alguma literatura considera que a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada a 30 de março 2007, porque só nesse dia os Estados assinaram o documento. No entanto, a Convenção já tinha sido adoptada em sede da ONU, a 13 de dezembro de 2006.

¹⁹ Ainda no plano internacional, é digno de registo a aprovação da lei “No child left behind Act” (2001), que estabelece uma responsabilidade nacional para com as escolas públicas dos 50 estados americanos, para que todas as crianças atinjam a proficiência em Inglês e Matemática, até 2014.

²⁰ O apoio a crianças pode e deve começar antes da fase escolar, no âmbito da intervenção precoce. A este propósito consulte-se Gonçalves (2005) e Shonkoff & Marshall (2000).

três décadas produzia exclusão, e que, por essa razão, seria impossível de transpor para a sociedade actual” (p. 2).

As necessidades educativas especiais não se limitam aos portadores de deficiência. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), todas as crianças com dificuldades escolares, ainda que temporárias, têm necessidades educativas especiais, o que alarga bastante o conceito de NEE desde que este foi introduzido pelo *Warnock Report*, em 1978.

Correia (1999) considera que este se aplica a crianças e adolescentes com “problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais” (p. 48). Já Wedell (1983) remete para o desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica (citado por Bairrão, 1998). Estas e outras definições académicas convergem num ponto, a saber, que alunos com determinadas características específicas podem necessitar de serviços especiais.

“...o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos *físicos, sociais e académicos* nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não se pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas” (Correia, 2003, p. 21)²¹.

Inúmera legislação foi sendo produzida, ao longo dos anos, buscando a equidade educativa e uma melhor gestão da diversidade²², com especial atenção para as crianças e jovens com NEE de carácter permanente. Por exemplo, o Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88 cria (ou reconhece legalmente algo que, de facto, já existia) as

²¹ A maioria dos autores ressalva, no entanto, que nem sempre é possível uma *inclusão total*, isto é, admitem que “a classe regular não será a modalidade de atendimento ideal para *alguns* alunos, pelo menos a tempo inteiro” (Correia, 2003, p. 15).

²² Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de janeiro, Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, Despacho nº 105/97 de 1 de julho, Despacho nº 7520/98 de 6 de maio, Despacho Conjunto nº 891/99 de 19 de outubro (Linhas orientadoras para a intervenção precoce), Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, Lei nº 38/2004 de 18 de agosto (Bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência) e Lei nº 46/2006 de 28 de agosto.

Equipas de Educação Especial, definindo-as como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”, com o objetivo de contribuírem para o despiste, observação e encaminhamento de crianças e jovens com NEE decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.

O Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro, determina que os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória (artigo 2º/2) e que a educação especial tem prioridade no que respeita à política de apoios e complementos educativos (art. 6º/2).

O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, veio atualizar, alargar e precisar o campo de ação da Educação Especial. Desde logo porque admite que o conceito de aluno com NEE deve basear-se em critérios pedagógicos e não exclusivamente em decisões do foro médico. Define ainda o tamanho das turmas que integram alunos com NEE (art. 9º), garante apoio acrescido e individualizado, bem como um ensino especial com currículos escolares próprios e currículos alternativos (art. 11º). Com este diploma, as escolas passaram a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com necessidades especiais (Correia, 1999).

Refira-se ainda o Despacho nº 7520/98, de 6 de maio, que enquadrava a criação e funcionamento de unidades de apoio à educação de crianças e jovens surdos, nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, e a Lei nº 46/2006, de 28 de agosto, que proíbe e pune qualquer tipo de discriminação para com cidadãos portadores de deficiência.

A criação de um grupo de docência específico para professores que apoiam alunos com NEE de carácter prolongado foi outra medida oportuna, no sentido de garantir a continuidade pedagógica destes alunos (Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro). Nesse ano, 2006, o Conselho de Ministros aprovou também o *I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI)*²³, que define como referente o conceito de funcionalidade e incapacidade humana desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), resultante da *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*.

²³ Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006, de 21 de setembro.

Este sistema de classificação é multidimensional, interativo, e não estabelece categorias diagnósticas, interpretando antes as características pessoais de cada indivíduo (PAIPDI, ponto 1.1). O sistema CIF seria posteriormente definido no Decreto-Lei nº 3/2008²⁴, de 7 de janeiro, como instrumento base para a avaliação de alunos com NEE e respetivo programa educativo individualizado (art. 6º/3).

De acordo com Wehmeyer (2009), o CIF e outros sistemas de classificação funcionais focam os pontos fortes das pessoas que estão a ser avaliadas, ao invés de se centrarem nas suas limitações. Subjacente ao sistema CIF está a noção de que a incapacidade resulta da relação entre a pessoa, a sua saúde e o contexto social envolvente²⁵. Os modelos funcionais resultam em apoios, assumindo-se estes como “recursos e estratégias que proporcionam o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal” e que melhoram o funcionamento humano (Luckasson *et al.*, citado por Wehmeyer, 2009, p. 49).

Ainda que o sistema CIF não seja consensual junto da comunidade científica e escolar, importa referir esta alteração na referenciação dos alunos e frisar a importância do Decreto-Lei nº 3/2008, ao detalhar todos os apoios especializados disponíveis, desde o nível pré-escolar até ao secundário.

Terá este conjunto de diplomas e normativos promovido o sucesso escolar das crianças e jovens com NEE? Como afirmam Carvalho e Peixoto (2000), a escola inclusiva exige um modelo sistémico, coletivo.

“Sabemos que a escola inclusiva não se constrói por decreto, mas é certo que sem o empenhamento e a cooperação entre professores, auxiliares de acção educativa, alunos, pais e comunidade, a legislação e orientações nunca surtirão o efeito desejado, não passando de um conjunto de boas intenções, com que todos parecem concordar” (p. 92).

Ainda que a escola inclusiva seja um caminho em permanente (re)construção, é razoável afirmar que a escola em Portugal desenvolveu respostas específicas e flexíveis para os alunos referenciados²⁶.

²⁴ Posteriormente alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio.

²⁵ Sobre o contextualismo e a abordagem ecológica do desenvolvimento humano, veja-se Fonseca, 2005, pp. 52-76.

²⁶ Para uma perspetiva histórica acerca da Educação Especial, em Portugal e no mundo, veja-se Bairrão, 1998.

Historicamente, os alunos portugueses com NEE começaram por ser encaminhados para escolas especiais²⁷. Em 1978/79, mais de 8.000 alunos frequentaram 132 escolas especiais, enquanto cerca de 1.100 alunos recebiam apoio de 22 equipas de educação especial no ensino integrado. No ano letivo 1982/83, a relação foi de 156 escolas de ensino especial com 10.500 alunos e 29 equipas de educação especial para 3.323 crianças integradas em escolas regulares. Em 1995/96, os dados evoluíram para 9.396 alunos em escolas especiais e 36.519 alunos em escolas regulares, com o apoio de 228 equipas de educação especial (Almeida, 2000; Bairrão, 1998).

Dados mais recentes (2002/2003), disponibilizados pelo Ministério da Educação, apontavam 61.552 alunos referenciados, 62,4% dos quais apresentava NEE de carácter prolongado. Isto representou cerca de 5% da população escolar dos ensinos pré-escolar, básico e secundário e a afetação de 7.211 docentes (Pereira, 2003).

Os indicadores do ano letivo 2012/2013 apontam para 66.004 alunos com NEE que beneficiam de apoio personalizado, 49.149 dos quais frequentam escolas de ensino regular (Quadro 2).

Quadro 2 – Alunos com NEE no ano letivo 2012/13

INDICADORES	Ano letivo 2012/13
Alunos com PEI (n)	50 750
em escolas do ensino regular (n)	49 149
na educação pré-escolar (n)	2 175
no ensino básico (n)	42 530
ensino secundário (n)	4 444
em escolas de educação especial	1 601
Alunos com CEI (n)	11 219
Alunos com apoio em UAM (n)	1 864
Alunos com apoio em UEE (n)	1 357
Alunos em ensino bilingue em EREBAS (n)	556
Alunos que frequentam ERACBV (n)	258

Notas: PEI – Programa Educativo Individual; CEI – Currículo Específico Individual; UAM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita; UEE – Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo; EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos; ERACBV – Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão

Fonte: Direção-Geral da Educação

²⁷ Apesar da maior parte dos alunos com NEE estarem hoje integrados em classes regulares, a rede pública inclui: Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita; Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo; Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão; Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos; Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância e Centros de Recursos TIC para a Educação Especial.

Ainda assim, Correia (2003) acredita que uma percentagem muito significativa de alunos com NEE não está a receber serviços adequados, capazes de potenciar as suas capacidades. O autor afirma que a maioria destes discentes não está a ser submetida a um processo que leve à elaboração de um programa educativo individualizado (PEI), quando esta é “uma das pedras basilares em que devem apoiar-se as respostas educativas para estes alunos” (pp. 14-15).

O presente trabalho permitirá aferir se os discentes com NEE, integrados num estabelecimento de ensino regular, revelam maior ou menor grau de bem-estar quando comparados com os seus colegas não referenciados. Isto servirá de indicador acerca da eficácia do projeto educativo da escola em questão, no que à inclusão diz respeito.

Segundo Correia (2003), os alunos com NEE experimentam um "enorme insucesso" escolar em Portugal, pelo que será de todo relevante analisar os seus níveis de bem-estar neste contexto (p. 9). Mas o sucesso escolar é uma meta para todos os alunos, com e sem NEE, porque todos têm o direito de desenvolver o seu potencial.

1.2 Sucesso educativo

O processo de educação e socialização do indivíduo começa no momento em que ele nasce e as mudanças sucedem-se, contínua e cumulativamente, ao longo da vida. "Num sentido amplo, (...) o desenvolvimento supõe a ocorrência de *mudanças* ao nível do funcionamento e do comportamento individuais" (Fonseca, 2004, p. 20).

Para Hoffman, Paris e Hall (1994) a mudança do ser humano assume-se como holística, na medida em que todos os aspetos do desenvolvimento, de natureza física, cognitiva ou social, dependem uns dos outros. Ou seja, o desenvolvimento resulta da interação entre todos estes aspetos (citado por Fonseca, 2004). De facto, as ciências desenvolvimentais têm realçado, nos últimos anos, o papel central do contexto ou da ecologia, cujos níveis – o plano biológico, a família, os pares, a escola, as instituições sociais e económicas, as relações comunitárias... – se influenciam mutuamente, exigindo uma abordagem integrada (*Idem*).

A escola, pensada para o desenvolvimento global da personalidade, desempenha um papel fundamental neste percurso individual. Por isso mesmo a Lei Fundamental do país proclama o direito ao “êxito escolar” (art. 74º/1 da CRP). Na base deste êxito, ou sucesso, está o direito de cada pessoa desenvolver o seu potencial, evoluir, crescer. Assim, o sucesso educativo é um objetivo social, político e coletivo. O êxito das crianças e jovens é também uma meta a que aspiram os seus professores e encarregados de educação, na medida em que contribuirá para que se tornem cidadãos bem formados, produtivos e felizes.

O sucesso educativo é medido através da progressão dos alunos, na sequência da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, de acordo com as metas curriculares globalmente fixadas para os respetivos níveis de ensino. A aferição do cumprimento destas metas determina, obviamente, o percurso escolar dos alunos, para além de servir de indicador do estado do ensino.

No senso comum, “falar de insucesso é o mesmo que falar de reprovações”, afirma Lemos Pires (1987), autor que acrescenta que este se mede através das suas consequências, ou seja, as repetições e os abandonos (citado por Cortesão, 2003, p. 67).

Kauffman (2003) é igualmente pragmático ao afirmar que as escolas produzem sempre algum insucesso, não sendo possível “medir algo sem produzir variações (diferenças) e uma distribuição de valores (quantidades do que está a ser medido)”, balizada por valores máximos e mínimos (p. 174). O que não significa, obviamente, aceitar qualquer nível de insucesso, ou que não se façam todos os esforços para potenciar a aprendizagem.

No Ensino Básico, a avaliação incide sobre os conteúdos definidos no programa, tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1º ciclo e disciplinas nos 2º e 3º ciclos (art. 5º/1 do Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro). Para além da avaliação sumativa interna, a lei prevê uma avaliação externa nas disciplinas de Português e Matemática, sob a forma de exames nacionais, no 4º, 6º e 9º anos de escolaridade (art. 10º/3). Isto corrobora a visão de Cortesão (2003) quando afirma que o sucesso escolar, no sentido que lhe é geralmente atribuído, visa preferencialmente a erudição e a certificação²⁸.

Contudo, os resultados dos exames nacionais, ao longo dos anos, têm levantado sérias dúvidas acerca da qualidade da aprendizagem e do nível de proficiência dos alunos. De acordo com dados do Conselho Nacional de Educação, os níveis de literacia em Leitura, Matemática e Ciências mantêm-se inferiores à média dos países da UE e da OCDE. A proporção de alunos com aproveitamento insuficiente (*low achievers*) está muito distante da meta UE-2020 (percentagem inferior a 15%): em 2006, a Leitura apresentava 24,9% de alunos nos níveis mais baixos da escala, em Matemática eram 30,7% e em Ciências 24,5% (Recomendação nº 2/2010 sobre *O Estado da Educação*).

De acordo com Abrantes, Mauritti e Roldão (2011), algumas escolas TEIP projetam o insucesso como uma fatalidade incontornável e imputam-no, no essencial, a causas exteriores à atividade pedagógica e ao espaço escolar. Pelo contrário, Azevedo (2010) declara, de forma perentória, que o insucesso escolar não é nenhuma fatalidade pessoal e ninguém está a ele condenada.

“As mais das vezes é o reflexo de graves incapacidades institucionais para saber lidar com a diferença, com as desigualdades pessoais e com os diversos ritmos de desenvolvimento humano, com os diversos modos de

²⁸ Sobre as aproximações e diferenças entre conscientização, bilinguismo cultural, excelência académica e sucesso escolar, veja-se Cortesão (2003), pp. 58-72.

pensar e agir, com as mais díspares formas pessoais de enunciar as questões da vida e com os diferentes contextos familiares e sociais” (p. 19).

Prieto (2008) acrescenta ainda que pouco progresso se pode esperar de um aluno quando, à partida, o tratam como um *caso perdido*. Mas o que fazer para potenciar o sucesso educativo? De acordo com a Declaração de Jomtien, as estratégias para melhorar as condições de escolaridade podem ter como foco: os educandos e o seu processo de aprendizagem; o pessoal docente e não docente; o currículo e a avaliação da aprendizagem; os materiais didáticos e as instalações.

Zins *et al.* (2004) demonstraram que o sucesso escolar é uma construção social centrada sobre a escola em que interferem: ambientes seguros e pacíficos; relações afetuosas entre alunos e professores; que promovem o desejo de aprender e de estar na escola; estratégias de ensino envolventes dos alunos direcionam-nos mais eficazmente para a aprendizagem; o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, geram melhores resultados por parte dos alunos; alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes esforçam-se mais; alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução de problemas têm níveis mais elevados de desempenho (citado por Azevedo, 2010).

Portanto, todas as variáveis que influenciam o mundo escolar podem e devem ser trabalhadas com vista ao sucesso educativo. E como variáveis lista-se o aluno, o professor, a família, a turma, o currículo, as metodologias de ensino, a direção escolar, entre outros fatores.

No contexto das políticas educativas, a UNESCO enfatizava, no famoso “relatório Delors” (1996)²⁹, o perigo de introduzir reformas sucessivas, sem o tempo necessário para que estas sejam assimiladas e sem envolver todos os protagonistas neste processo de mudança. Kauffman (2003) defende que quaisquer mudanças ou abordagens educativas devem basear-se em dados objetivos, resultantes de investigação científica. Elovainio *et al.* (2011) defendem que o ambiente escolar – isto é a atmosfera social, psicológica e académica da escola – influencia diretamente os resultados dos alunos e o seu bem-estar.

²⁹ *Learning: The Treasure Within.*

O exercício docente é igualmente decisivo nesta equação, em parte porque se supõe que uma parte significativa da aprendizagem ocorra através da imitação social ou modelagem (Bandura, 1977, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993). Para além do papel do professor como exemplo, a essência do bom ensino é também expressa na invulgar metáfora de Maxine Greene (1973) "o professor como um estranho", na medida em que, pelo seu distanciamento reflexivo, este aprende a perceber as verdadeiras necessidades de cada aluno (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, aponta a necessidade de avaliação do desempenho dos docentes, como instrumento necessário à promoção do sucesso educativo e à prevenção do abandono escolar. Ressalte-se, no entanto, que os professores não podem substituir a família, que deve ser o pilar básico de toda a educação.

"...a família constitui o alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança, e, apesar da existência de debate em torno do papel actual da família e da sua composição, ela permanece como o elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança. Neste sentido, a escola deverá sempre considerar a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças normais, quer sejam crianças com NEE" (Correia, 1999, p. 145).

Não raras vezes, os professores sofrem de desconfiança ou passividade, por parte dos encarregados de educação, que os desautorizam perante os seus educandos. Os docentes acusam também falta de reconhecimento social (Prieto, 2008). Esta falta de legitimação tem repercussões ao nível da motivação dos professores, podendo refletir-se também no sucesso educativo.

Por outro lado, a prática docente será tão mais proveitosa quanto os seus protagonistas continuem a aprender, no espírito do "Direito à formação e informação para o exercício da função educativa", previsto no artigo 6º do Estatuto da Carreira Docente³⁰ e nos artigos 33º/1 e 38º da LBSE: a atualização e a formação contínua

³⁰ Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

permitir-lhes-á responder de forma mais eficaz às necessidades dos seus discentes e à diversidade na sala de aula (Carvalho & Peixoto, 2000).

Cabello, Ruiz-Aranda e Fernández-Berrocal (2010) sublinham a importância de complementar a formação dos docentes com a aprendizagem de competências sociais e emocionais uma vez que, defendem, a inteligência emocional³¹ do professor interfere no contexto de aprendizagem. O desenvolvimento da inteligência emocional permitirá aos docentes lidarem melhor com o stress profissional a que estão sujeitos. Para além disso, a capacidade de gerar emoções positivas poderá traduzir-se num ambiente que favorece a aprendizagem, em contexto de sala de aula (*Idem*).

Seligman (2005) defende igualmente que criar um clima de segurança e gerar emoções positivas na turma contribuem para o bem-estar e felicidade dos alunos (citado por Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010). Se no século XX o êxito do professor estava essencialmente vinculado às conquistas académicas dos seus discentes, o novo século impôs aos docentes novos desafios:

"En nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana" (Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010, p. 42).

Para Cortesão (2003), o professor que não é “daltónico cultural”, isto é, que não valoriza apenas os saberes dos grupos dominantes, penalizando os restantes, atende à diversidade, encarando-a como uma potencial riqueza a explorar (p. 61). Este professor vai tentar conhecer os seus alunos, no intuito de encontrar formas de trabalhar com eles, produzindo dois tipos de conhecimento: um *socioantropológico* e outro *pedagógico*, que se concretiza na conceção ou reorganização de métodos e materiais, adequando-os aos alunos. Estes *dispositivos de diferenciação pedagógica* poderão

³¹ Inteligência emocional é, segundo Mayer e Salovey (1993, 1997), a capacidade de perceber, valorizar e expressar as emoções com exatidão, a capacidade de utilizar e gerar sentimentos que facilitem o pensamento, a capacidade de entender as emoções e o conhecimento emocional, e a capacidade para regular as emoções e promover o crescimento emocional e intelectual (citado por Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010).

contribuir para que o aluno, para além da forma de expressão da sua cultura original, adquira conhecimentos da língua e cultura eruditas (Cortesão, 2003).

Fernandes (2002) lembra, com pertinência, que a escola é no seu conjunto um facto social que acompanha a marcha da Humanidade, e se adapta “às condições e exigências mutáveis das gerações que se sucedem na história” (p. 11). Um ensino de qualidade, que promova o sucesso escolar é, em pleno século XXI, sinónimo de inclusão, na medida em que se adapta, é flexível, não exclui. A propósito da diversidade em sala de aula, recordamos Rodrigues (2002), quando afirma que turmas uniformes são uma quimera:

“Quando se atribui à heterogeneidade de uma classe as suas dificuldades, fica-nos a ideia de que existem classes homogêneas, em que idealmente os alunos têm um património cultural comum, um estádio de aprendizagens escolares semelhante, em que aprendem eficazmente com meios e estratégias iguais, em que não há conflitos e em que, no final do ano, todos atingem os objectivos propostos para o seu nível de ensino. Parece sedutor mas... estas turmas não existem” (p. 94).

O ensino de qualidade é anti-discriminatório e define, para cada criança, objetivos pedagógicos concomitantes com as suas necessidades e desejos, “eliminando rótulos e individualizando os seus problemas” (Fonseca, 1997, citado por Carvalho & Peixoto, 2000, p. 29). Apesar do autor se referir, em particular, a alunos com NEE, esta declaração é muito pertinente se se considerar, como Bairrão (1998) que todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. “Como tal, talvez possamos afirmar: toda a educação é especial, varia a especialidade!” (p. 5).

Ao longo deste capítulo descreveu-se o sistema educativo português e as grandes linhas que o norteiam, no sentido de se criar uma escola cada vez mais inclusiva, que perceba as necessidades de cada aluno e lhe providencie respostas adequadas e flexíveis, por forma a potenciar o sucesso educativo e o desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens, com ou sem NEE. Também se sublinhou o papel da escola no ajustamento social dos discentes e na sua preparação para a vida ativa.

Posto isto, é de suma importância analisar o bem-estar dos adolescentes em contexto escolar, uma vez que o principal estatuto da criança, a partir de uma certa idade, é o de aluno.

CAPÍTULO II – A Escola e o Bem-estar dos adolescentes

“O bem-estar dos portugueses passará a ser medido estatisticamente”, anunciou o jornal Público a 20 de março de 2013, a propósito do *Dia Internacional da Felicidade* instituído pela ONU³². A efeméride motivou um encontro de especialistas na Universidade Técnica de Lisboa, onde Paulo Gomes, o coordenador do Instituto Nacional de Estatística para o novo *índice nacional de bem-estar*, afirmou que esperava que este se tornasse “um barómetro do nível de bem-estar económico e social das famílias e uma ferramenta útil para a definição de políticas públicas e de metas que favoreçam o bem-estar”.

Esta notícia vem de encontro a um impulso mundial, alimentado por várias organizações não governamentais, no sentido de acrescentar à medição de indicadores económicos outras medidas que avaliem o bem-estar das famílias, num contexto de sustentabilidade³³. O objetivo será orientar as políticas públicas para mais do que simples metas económicas, considerando indicadores porventura mais subjetivos, nomeadamente na área da saúde. Aliás, há várias décadas que a OMS definiu saúde não apenas como a ausência de doenças ou enfermidades, mas como um estado completo de bem-estar físico, mental e social.

Em última instância, o bem-estar, vulgarmente chamado de Felicidade, é o maior objetivo da Humanidade. Em teoria, todos os seres humanos querem ser felizes. A Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776) assim o supõe, ao listar “the pursuit of Happiness” entre os direitos inalienáveis do ser humano, comparável ao direito à vida e à liberdade. Também a Constituição da República Portuguesa faz uma breve alusão à qualidade de vida e ao bem-estar, enquanto tarefa fundamental do Estado (art. 9º).

Mas o que é o bem-estar? Como se relaciona com o moderno entendimento de progresso? E porque importa avaliar o bem-estar subjetivo dos adolescentes?

³² www.publico.pt/portugal/jornal/o-bemestar-dos-portugueses-passara-a-ser-medido-estatisticamente-26248640.

³³ O *Índice de Desenvolvimento Humano* (IDH) adotado pelas Nações Unidas, por exemplo, veio desafiar a hegemonia do rendimento económico como medida representativa do bem-estar humano.

O conceito de bem-estar é hoje amplamente glosado por psicólogos, políticos, médicos e educadores. Talvez por isso não exista uma definição universal de bem-estar, antes inúmeras interpretações, muitas vezes competitivas. Tampouco existe acordo sobre a melhor forma de o avaliar, qual o instrumento mais eficaz ou mais credível. Trata-se portanto de um constructo complexo, ambíguo, de difícil definição e passível de diferentes abordagens. De acordo com Galinha e Pais-Ribeiro (2005), a abrangência do conceito coloca-o numa posição de interseção entre vários domínios da Psicologia.

Importa, *ab initio*, distinguir *Bem-estar* de *Qualidade de Vida* considerado, por vários autores, como mais abrangente. Embora apareçam em muita literatura de forma indiferenciada, por vezes como sinónimos, são dois conceitos distintos.

Qualidade de vida é um constructo multidimensional, que correlaciona o contexto socioeconómico e cultural com aspetos físicos e psicológicos, nível de independência, crenças pessoais, entre outros. Ou seja, inclui fatores de natureza objetiva e subjetiva (Costa, 2012). Uma das definições mais citadas de qualidade de vida é a do *Quality of Life Group*, formado sob a égide a OMS, e que define esta como “a percepção individual da sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais se insere e em relação aos seus objetivos, expetativas, padrões e preocupações” (WHO Quality of Life Group, 1998, p. 1).

O projeto europeu KIDSCREEN, que visa construir um instrumento transcultural para avaliar a Qualidade de Vida relacionada com a saúde de crianças e adolescentes, aceita a teoria de Harding (2001) que engloba neste constructo todos os aspetos do bem-estar da pessoa - físico, psicológico e social -, considerando também o seu ambiente (Gaspar & Matos, 2008). Por seu lado, Leal (2008) define qualidade de vida como:

“o resultado da soma do meio ambiente físico, social, cultural, espiritual e económico onde o indivíduo está inserido; dos estilos de vida que este adopta; das suas acções e da sua reflexão sobre si, sobre os outros e sobre o meio ambiente que o rodeia. É também a soma das expectativas positivas em relação ao futuro” (citado por Costa, 2012, p. 91).

Já o *Bem-estar Subjetivo* resulta de uma autoavaliação pessoal: uma pessoa que vive em pobreza extrema ou que convive com uma doença crónica não terá, numa

análise muito objetiva, elevados níveis de qualidade de vida, mas poderá sentir um relativo bem-estar, na medida em que as suas humildes aspirações estão satisfeitas e não se vê no direito de almejar a mais. Os economistas Frey e Stutzer (2002b) apontam, de forma muito oportuna, alguns países cuja riqueza aumentou consideravelmente após a II Guerra Mundial mas que, de forma paradoxal, o bem-estar da população não se alterou ou decresceu ligeiramente.

Diener (2002) investigou os níveis de bem-estar subjetivo em populações economicamente humildes – os amish americanos, a tribo africana Masai, moradores das favelas de Calcutá, sem-abrigo americanos ou os inughuit da Gronelândia. Neste estudo, os Masai revelaram os níveis mais altos de bem-estar subjetivo, apesar de não terem acesso a eletricidade, saneamento básico ou cuidados de saúde, ficando no antípoda dos sem-abrigo americanos, que revelaram os índices mais baixos. Assim, conclui o autor, o bem-estar subjetivo reflete fortes influências psicológicas e sociais, que suplantam circunstâncias materiais.

Experienciar bem-estar significa sentir-se globalmente bem ao longo do ciclo vital (Cummins & Lau, 2005)³⁴. Ou seja, uma das componentes essenciais para o bem-estar é que a própria pessoa goste da vida que tem.

De acordo com Remédios (2010), bem-estar subjetivo é um termo usado para “descrever o nível de bem-estar que as pessoas experienciam, a partir de avaliações subjetivas que fazem da sua própria vida” (p. 7). Já a equipa do *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning*, entidade ligada ao Instituto de Educação britânico, adotou a seguinte definição de bem-estar:

“Wellbeing is a positive physical, social and mental state; it is not just the absence of pain, discomfort and incapacity. It arises not only from the action of individuals, but from a host of collective goods and relationships with other people. It requires that basic needs are met, that individuals have a sense of purpose, and that they feel able to achieve important personal goals and participate in society. It is enhanced by conditions that include supportive personal relationships, involvement in empowered communities, good health, financial security, rewarding employment, and a

³⁴ Claxton (2007) critica esta definição tão prosaica, defendendo que o bem-estar deriva de consecuições desafiadoras e significativas e não de um simples "sentir-se bem" (citado por Gutman, Brown, Akerman & Obolenskaya, 2010).

healthy and attractive environment” (Gutman, Brown, Akerman & Obolenskaya, 2010, p. 5).

Se a definição de bem-estar dificilmente reunirá o apoio de todos os investigadores, parece existir atualmente algum consenso sobre o facto deste constructo ter componentes cognitivas e afetivas (e.g. Casullo & Solano, 2000; Lucas, Diner & Suh, 1996)³⁵. Para Galinha e Pais-Ribeiro (2005), por exemplo, o bem-estar subjetivo é composto por uma dimensão cognitiva, porque é um juízo avaliativo normalmente exposto em termos de satisfação com a vida (global ou específico), e por uma dimensão emocional, positiva ou negativa, “expressa também em termos globais, de Felicidade, ou em termos específicos, através das emoções” (pp. 210-211).

“É comumente aceite na literatura que o bem-estar subjetivo se compõe por duas facetas básicas: uma, centrada nos aspectos afectivo-emocionais, aborda os estados de ânimo, os sentimentos, as emoções, sendo marcada por um carácter mais efémero e sujeito a alterações; outra, focalizada nos aspectos cognitivo-valorativos, refere-se ao juízo de satisfação do indivíduo com a sua vida, apresentando um carácter mais estável” (Silva, Matos & Diniz, 2010, p. 40).

Remédios (2010) recorda que a satisfação com a vida é também um dos componentes utilizados para avaliar a qualidade de vida, mas que esta será a única interseção entre os dois constructos. A autora define então satisfação com a vida como “um processo de julgamento cognitivo dependente de uma comparação das circunstâncias do próprio com o que este acredita ser um padrão adequado” (p. 8).

Para alguns investigadores, como García-Viniegras (2005), o bem-estar será a dimensão subjetiva da qualidade de vida. Este juízo inclui o passado, o presente e as expetativas de futuro, resultando a satisfação com a vida da discrepância entre as

³⁵ Apesar da maioria dos autores aceitar duas dimensões do bem-estar – cognitiva e afetiva – não existe unanimidade sobre quantos componentes o compõem e como estes se relacionam entre si. McCullough, Heuber e Laughlin (2000), por exemplo, usam um modelo tripartido do Bem-estar. Segundo estes autores, o Bem-estar será constituído por três componentes interrelacionados, mas separados: a satisfação com vida global (avaliação cognitiva positiva da vida pessoal como um todo); afeto positivo (frequência de emoções positivas num indivíduo) e afeto negativo. Assim, um bem-estar positivo será resultante de uma preponderância de emoções positivas em relação às negativas e de uma avaliação positiva global da vida (citado por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Para Negovan (2010) o bem-estar é multidimensional e compreende três dimensões: subjetiva, psicológica e social. Já Davern, Cummins e Stokes (2007) sugerem que o bem-estar subjetivo é dominado pela componente afetiva.

aspirações e aquilo que é ou foi atingido (Silva, Matos & Diniz, 2010; Frey & Stutzer, 2002b).

É hoje perfeitamente aceite que o bem-estar constitui uma percepção subjetiva do indivíduo, que não é adequadamente avaliado por indicadores objetivos, externos à pessoa (Bizarro, 2000/2001). Ou seja, uma vez que o bem-estar humano não pode ser diretamente observado, não pode ser medido diretamente.

Assim, e segundo Diener (1984), o bem-estar subjetivo apresenta necessariamente três características suscetíveis de o distinguir de outros constructos: a subjetividade, medidas positivas e uma avaliação global (citado por Albuquerque & Tróccoli). Por outras palavras, tem um carácter subjetivo que decorre da avaliação pessoal; assenta numa apreciação positiva porque é mais do que a mera ausência de fatores negativos e possui uma dimensão global porque inclui a valoração do sujeito em relação a todas as áreas da sua vida.

Também Frey e Stutzer (2002b) reconhecem a subjetividade do conceito, na medida em que todos os indivíduos possuem a sua própria definição de felicidade, pelo que analisar apenas os comportamentos observados (indicadores objetivos) não é suficiente para determinar o bem-estar individual.

Wilson (1960) terá sido um dos primeiros psicólogos a estudar o bem-estar, tal como o consideramos hoje. Em 1967 ter-se-á proposto analisar duas hipóteses do bem-estar, relacionando o conceito de satisfação e felicidade numa perspetiva base-topo (*bottom up*) e topo-base (*top bottom*). Sob o primeiro prisma, a satisfação imediata de necessidades produziria felicidade, enquanto a persistência de necessidades por satisfazer causaria infelicidade. Numa perspetiva *Top Bottom*, o grau de satisfação necessário para produzir felicidade dependeria da adaptação ou nível de aspiração, o que seria influenciado pelas experiências passadas, comparação com outros, valores pessoais e outros fatores (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Mas as raízes teóricas do constructo estão ancoradas em heranças históricas mais remotas do que a teoria de Wilson, como se analisa de seguida.

2.1 Bem-estar, um conceito em evolução

A revisão da literatura sobre o conceito de bem-estar aponta duas grandes perspectivas teóricas de base: o *Bem-estar Subjetivo* e o *Bem-estar Psicológico*. O primeiro está ancorado numa conceção hedónica do bem-estar, enquanto a segunda surge de uma conceção eudaimónica; duas correntes filosóficas da natureza humana com raízes antiquíssimas (Remédios, 2010).

Aristóteles ter-se-á debruçado sobre esta problemática na sua obra “*Ética a Nicómaco*” (*Nicomachean Ethics*), onde distinguiu hedonismo – a vida orientada pela busca de prazer – de eudaimonia, que define como a felicidade que resulta de boas ações. Nesta sua obra emblemática, ainda hoje alvo de reinterpretações filosóficas, Aristóteles rejeita o hedonismo, que no seu entender define os humanos como meros escravos dos seus desejos, para exaltar uma vida assente nas virtudes e potencial humano (filosofia eudaimónica). Em suma, a felicidade aristotélica está relacionada com o que uma pessoa faz de si e da sua vida, sendo uma expressão da virtude, na medida em que consiste na atividade realizadora das capacidades superiores e mais excelentes do homem. Martins (1994) interpreta da seguinte forma o âmago da doutrina aristotélica:

“a felicidade do homem não consiste em *ter* ou *obter* ou *possuir* o que quer que seja mas em *estar activo*; a felicidade não poderá ser outra coisa que não seja a actividade mais autenticamente humana, a acção humana mais excelente” (p. 185).

Muitos séculos mais tarde, a corrente iluminista retomou esta questão, defendendo que a existência humana não se destinava à servidão de um Rei ou de um Deus. O desenvolvimento pessoal e a felicidade tornaram-se valores centrais para o Iluminismo (séc. XVIII), que encarava a sociedade como um meio de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). A Declaração de Independência dos Estados Unidos e o famoso parágrafo, já citado, foram inspirados por este contexto iluminista:

“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness”.

As doutrinas iluministas conduziram aos princípios do Utilitarismo, característicos do século XIX, e culminaram na criação dos Estados Providência no século XX, como forma de combater grandes males sociais como a pobreza, a doença e o analfabetismo. Ou, como Martins (1994) coloca, a ideia iluminista de felicidade foi “transformada, a partir de Bentham e do utilitarismo, em programa social e medida de todas as actividades e instituições políticas, jurídicas e sociais dos tempos modernos” (p. 177).

O progresso começou assim a ser medido em termos de literacia, eliminação de fome e controlo de epidemias, para depois evoluir para indicadores económicos (Veenhoven, 1996, citado por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Este cânone económico foi posto em causa nos anos 60, quando a agenda política se voltou para valores pós-materialistas e se introduziu o conceito de *Qualidade de Vida*³⁶, mais abrangente do que o bem-estar material observável, muito assente no rendimento e consequentes serviços que este pode proporcionar.

Esta mudança de paradigma, intimamente ligada ao “Movimento dos Indicadores Sociais” que eclodiu nos Estados Unidos, conduziu a uma distinção conceptual importante entre bem-estar material e bem-estar global, que inclui a saúde, as relações interpessoais, a liberdade política, a realização profissional, entre outros aspetos. Ou seja, nos anos 60, afirma Novo (2003), “o conceito transcendeu a dimensão de Bem-Estar Económico e assumiu uma dimensão global, de Bem-Estar na vida como um todo, valorizando outras dimensões da vida dos indivíduos” (citado por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005, p. 206).

Os estudos empíricos realizados nas décadas de 60 e 70 foram reorientados por este novo conceito de bem-estar, nomeadamente os inquéritos realizados pelo *Gallup International Research Institute*, com amostras de 60 países que incluíram itens sobre a felicidade e a satisfação com a vida em áreas específicas, e os Eurobarómetros anuais

³⁶ Lyndon Johnson terá sido o primeiro governante a usar a expressão num discurso (1964), afirmando que os objetivos nacionais não deviam ser medidos através do balanço dos bancos. “Eles só podem ser medidos através da qualidade de vida que proporcionam às pessoas” - terá afirmado o 36º Presidente dos Estados Unidos da América.

conduzidos desde 1973, com um conjunto amplo de dados acerca do bem-estar subjetivo.

Galinha e Pais-Ribeiro (2005) identificam uma segunda herança sócio-histórica presente no atual conceito de bem-estar, que remonta à década de 70 e coincide com a "Segunda Revolução da Saúde". Grandes avanços médicos permitiram um decréscimo acentuado da taxa de mortalidade europeia, pelo que a saúde assumiu, neste período, um outro desafio: combater comportamentos de risco.

A Segunda Revolução pressupôs assim uma perspectiva ecológica da Saúde, centrada na prevenção e promoção de bem-estar, ultrapassando uma visão eminentemente terapêutica. Isto resultou num modelo biopsicossocial, ou seja, adotou-se uma abordagem integral e holística para promover a saúde humana. Saraceno (1995) aponta diferenças culturais, guerras e grandes desastres, condições socioeconómicas precárias, fatores psicológicos adversos entre as muitas causas que podem estar na base de muitas doenças, nomeadamente mentais (citado por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Isto conduziu a uma nova definição de saúde mental, que inclui dimensões positivas como o bem-estar subjetivo, a perceção da auto-eficácia, a autonomia, a competência, a auto-atualização do potencial intelectual e emocional próprio, entre outras (WHO, 2001). O bem-estar subjetivo passou assim a ser encarado como uma dimensão da saúde mental, e o seu estudo conduziu a uma avaliação mais fina dos indicadores da saúde mental, através de variáveis como a satisfação com a vida, a felicidade, o afeto positivo e o afeto negativo (Diener, Suh, Oishi, 1997, citado por Galinha e Pais-Ribeiro, 2005).

Por exemplo, um estudo realizado por Brown e Moskowitz (1997) sugere que episódios de afeto negativos estão relacionados com ligeiras indisposições físicas como dores de cabeça e estados gripais, o que parece corroborar a teoria de que o stress emocional afeta o sistema imunitário³⁷.

O conceito de bem-estar conheceu novos desenvolvimentos na década de 80, quando a quantidade de investigação produzida motivou a distinção, ou subdivisão, entre *Bem-Estar Subjetivo* e *Bem-estar Psicológico* (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). O primeiro integra as dimensões de afeto e satisfação com a vida, enquanto o bem-estar

³⁷ A este propósito veja-se Page *et al.* (2010) que relacionam acentuados sintomas de depressão com a existência de doenças coronárias.

psicológico integra os conceitos de auto-aceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito na vida e desenvolvimento pessoal.

O modelo de bem-estar psicológico introduzido por Carol Ryff (1989)³⁸ inspira-se na herança filosófica da eudaimonia, afastando-se do conceito de bem-estar subjetivo, que considera muito restritivo. A investigação do bem-estar psicológico assenta nas conceções de Aristóteles sobre a natureza humana e em teorias psicológicas e humanistas como os fenómenos de individualização (Jung, 1933), a autorrealização (Maslow, 1968), maturidade (Allport, 1961), funcionamento pleno (Rogers, 1961) e desenvolvimento humano (Erikson, 1959; Neugarten, 1973) (citado por Remédios, 2010).

Os estudos sobre o bem-estar subjetivo têm-se desenvolvido em paralelo e, muitas vezes, em articulação com o conceito de bem-estar psicológico, no seio de um campo ainda maior que é o da saúde mental.

Importa, por fim, referir o advento da Psicologia Positiva na década de 90, que tem centrado a investigação na felicidade, no funcionamento ótimo do indivíduo, nas suas potencialidades, nos traços da personalidade mais saudáveis, no otimismo, na motivação e realização humanas. Martin Seligman, presidente da *American Psychological Association* (APA) no final da década de 90, tem sido não só um dos grandes impulsionadores desta área da Psicologia, mas um defensor de uma *Educação Positiva*, que vise a aquisição de conhecimentos e competências tradicionais, mas também a aprendizagem da felicidade (Seligman *et al.*, 2009)³⁹.

A evolução do conceito de bem-estar reflete, por um lado, o crescente interesse neste campo de estudo e, por outro, a importância deste constructo para a saúde dos indivíduos e o seu pleno desenvolvimento, na compreensão de que a Pessoa é um ser biopsicossocial, que constrói a sua personalidade, não sendo um mero resultado do meio onde está inserido. E quando falamos de um ser humano em plena fase de

³⁸ O modelo de Keyes (1998) insere-se nesta linha de investigação, tendo contudo uma orientação social, uma vez que o autor considera o bem-estar social um componente importante para o bem-estar global dos indivíduos, a par do bem-estar emocional e psicológico.

³⁹ Os autores enumeram outras descobertas empíricas surpreendentes, no âmbito da Psicologia Positiva: as pessoas otimistas têm menores probabilidades de morrer em resultado de um ataque cardíaco; emoções positivas reduzem em parte os preconceitos raciais; fatores externos todos somados (como saúde, casamento, religião, estatuto económico) representam apenas cerca de 15% de variação no nível de satisfação com a vida; auto-disciplina tem o dobro do valor como preditor dos resultados escolares no ensino secundário do que o Quociente de Inteligência (Q.I.) ou adolescentes felizes terão rendimentos substancialmente mais elevados, 15 anos mais tarde, etc.

formação, este conceito torna-se ainda mais relevante, por forma a promover um desenvolvimento e crescimento positivos.

Para além da própria sensação de satisfação, será desejável promover bons níveis de bem-estar subjetivo? Deixemos Diener (2002) responder:

“Research, almost all of which has been conducted in western nations, suggests that the experience of positive emotions leads to a syndrome of related behavioral characteristics: 1. Sociability, 2. Feelings of self-confidence and energy, 3. Engaged activity, 4. Altruism, 5. Creativity, and 6. Perhaps better immune functioning and cardiovascular fitness” (p. 5).

Em suma, o bem-estar tem sido alvo de interesse crescente, do ponto de vista clínico, político e académico e a sua avaliação é, como se constatará adiante, particularmente pertinente durante a adolescência, devido às particularidades desta etapa da vida.

2.2. O Bem-estar dos adolescentes

A palavra adolescente deriva do termo latino *adolecens*, particípio presente de *adolescere*, que significa “crescer” e remete para um período de transformações. De facto, a adolescência pressupõe deixar a infância para trás, mudar, crescer.

Durante vários séculos, as crianças foram encaradas como adultos em miniatura. A transição da infância para a idade adulta era muito curta, marcada muitas vezes por rituais de passagem que “queimavam” a fase da adolescência. Há muito que esta visão está ultrapassada. Hoje, esta é reconhecida como um estágio de desenvolvimento humano multifacetado, longo e complexo (Moshman, 2005).

A Organização Mundial de Saúde situa o início da adolescência por volta dos 10-11 anos, coincidindo com os primeiros sinais da puberdade, podendo estender-se até cerca dos 19-20 anos, quando o indivíduo terá conseguido concretizar um conjunto de tarefas ditas desenvolvimentistas que se expressam nos planos físico, mental, emocional e social (WHO, 1986)⁴⁰. De um ponto de vista meramente temporal, a adolescência é, portanto, o hiato entre a puberdade e a idade adulta. Mas é já consensual que a adolescência é mais do que um marco cronológico, constituindo antes um momento-chave na vida do ser humano.

Por regra, a passagem da infância para a adolescência não se faz sem sobressaltos: esta será porventura a fase da vida em que se verificam mudanças mais drásticas ao nível físico, cognitivo, afetivo e social. Para Remédios (2010), a adolescência é “um processo de várias etapas de desenvolvimento caracterizadas por várias situações de crise, ambivalência, conflitos, procura de identidade e crescente autonomia” (p. 20).

Aliás, inúmeros autores abordam a adolescência como um importante período de transição, em que o compasso das mudanças é tão acentuado que torna os indivíduos “mais vulneráveis a alterações no seu bem-estar psicológico e ao surgimento de dificuldades de vária ordem” (Fernandes, 2007, p. 7).

⁴⁰ A OMS começou por balizar a adolescência entre os 10 e 19 anos, embora a autonomia/independência financeira dos jovens varie muito de cultura para cultura. Contudo, acabou por prolongar o “término” da juventude ou adolescência até aos 24 anos, numa atitude muito pragmática que facilita as análises comparativas internacionais. A OMS propõe que estas análises e também as políticas que visam a juventude considerem as seguintes subdivisões: 10-14 anos, 15-19 anos e 20-24 anos (WHO, 1986). De facto, a adolescência prolongada é um fenómeno com crescente expressão, sobretudo nas sociedades ocidentais.

Hall (1904) afirmou, nos alvares do século XX, que esta é uma fase caracterizada por uma turbulência de sentimentos, que inclui mudanças de humor repentinas, aumento de conflito, resistência e desafio perante os valores tradicionais (citado por Costa, 2012). Também Freud (1966), o pai da psicanálise, fala de um período de *sturm und drang*, isto é, de ansiedade e tensão extremas (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993). A dupla Sprinthall e Sprinthall, numa obra de fôlego que analisa as grandes teorias desenvolvimentistas pertinentes para o processo de aprendizagem, recorda ainda Erikson (1959), para quem a adolescência seria um período fundamental de desenvolvimento, mas com mudanças tão substanciais que poderiam conduzir a uma crise de identidade.

Estas mudanças começam por ser biológicas: a adolescência pressupõe um surto de crescimento físico e importantes mudanças no sistema endócrino, conducentes a uma progressiva maturação e concomitante afirmação da identidade sexual. Trata-se de uma verdadeira metamorfose imposta pela natureza, que modifica a imagem, estimula novas condutas e competências, e transforma as relações do adolescente com o seu meio familiar e social (Rodriguez-Tomé, 2003). A somar a estas, ocorrem importantes alterações psicológicas, no campo cognitivo, emocional e sociomoral, que abrem novas possibilidades de pensamento e ação.

A um nível cognitivo, o adolescente passa de um estágio de desenvolvimento para outro qualitativamente superior, para usar o conceito de Piaget. Nesta faixa etária, e ainda segundo Piaget, o adolescente adquire o pensamento hipotético-dedutivo, aprende o relativismo (pessoas diferentes pensam de forma diferente), passa a ser capaz de refletir sobre si e sobre os outros. Ocorre também uma passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato, o que permite ao adolescente perspetivar o futuro.

Esta evolução mental tem repercussões a vários níveis. De acordo com Erikson, em resultado das substanciais transformações, o adolescente pode experimentar o mundo de uma forma nova, pensando-o em termos relativistas e sendo capaz de apreciar as diferenças entre a realidade objetiva e a perceção subjetiva (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993).

“...o desenvolvimento pessoal durante a adolescência representa um grande salto em frente, pois o adolescente consegue, agora, ser mais

complexo, compreensivo, empático e abstracto e ter uma perspectiva mais abrangente de si próprio e dos outros” (*Idem*, pp. 151-152)⁴¹.

A capacidade metacognitiva, de assumir a perspectiva do outro, conduz a uma maior preocupação acerca da visão dos outros acerca de si próprio, bem como a inevitáveis comparações. Nesta fase, o adolescente tende a afastar-se das figuras parentais - vários estudos demonstram que a família é o primeiro e mais importante contexto de socialização – para dar crescente importância aos seus pares, com quem desenvolve relações mais fortes e elaboradas (Bizarro, 2000/2001).

A adolescência é, por fim, um período de construção de valores e ideais (a justiça, a liberdade, a autenticidade, a equidade) e de interesse por questões éticas e ideológicas. Este desenvolvimento moral foi conceptualizado por Kohlberg, que identificou seis estádios de desenvolvimento, com repercussões significativas para a qualidade das relações interpessoais: a moral do castigo, a moral do interesse, a moral do coração, a moral da lei, a moral do relativismo da lei e a moral da razão universal⁴².

Todas as mudanças ocorridas se repercutem na aprendizagem de novos comportamentos sociais. Newton (1995) afirma que as relações com os pares são essenciais para o desenvolvimento de um sentido de identidade e autonomia, o que irá refletir num maior bem-estar psicológico (citado por Remédios, 2010).

Em resumo, viver todas as etapas de desenvolvimento de uma forma eficaz aumenta as possibilidades do adolescente desenvolver e vivenciar bem-estar, e de alcançar um maior rendimento escolar. Num estudo realizado em 2010, junto de 86 jovens entre os 11 e os 19 anos considerados “em risco”, Remédios comprovou a importância de promover competências pessoais e sociais nos adolescentes, como contributo para um maior ajustamento psicossocial, o que “poderá estar correlacionado com a presença de níveis mais elevados de bem-estar” (p. 49).

Alguns adolescentes, contudo, não são capazes de lidar com os desafios das tarefas desenvolvimentistas, que lhes podem provocar uma exaustão de recursos e esforços adaptativos, com consequências para o seu equilíbrio e bem-estar psicológico (Bizarro, 2000/2001). Estas perturbações psicológicas poderão estar na base de

⁴¹ Outros autores sublinham que, apesar desta nova capacidade, os adolescentes tendem a tornar-se excessivamente egocêntricos, egocentrismo este que tende a ser acompanhado de uma excessiva consciência de si próprio.

⁴² Sobre a teoria de Kohlberg, veja-se Sprinthall & Sprinthall (1993), pp. 170-194.

desordens afetivas, emocionais e comportamentais, quer na adolescência, quer na idade adulta (Fernandes, 2007).

Assim, a crescente preocupação científica com o bem-estar humano, numa perspectiva terapêutica, de prevenção, ou no sentido de promover um desenvolvimento harmonioso, faz particular sentido na fase da adolescência, dadas as suas características. Partindo de um enfoque positivo, torna-se fundamental estudar como os adolescentes avaliam o seu bem-estar, uma vez que este é socialmente benéfico, no sentido de ser protetor e promotor de saúde (Diener, 2005, citado por Stein, 2011).

O reconhecimento de que o bem-estar, apesar de relativamente estável ao longo da vida, é sensível a mudanças e não um simples produto da genética e circunstâncias da vida abre novas oportunidades neste campo de investigação. Apesar de não haver consenso entre investigadores, Casas (2010) aponta uma correlação significativa e positiva entre satisfação escolar e bem-estar pessoal (citado por Stein, 2011). Por outro lado, vários estudos empíricos sugerem que o bem-estar decresce na adolescência e que só na idade adulta esta tendência parece inverter-se (e.g. Blanchflower & Oswald, 2008).

Paradoxalmente, as pesquisas sobre o bem-estar durante a adolescência são ainda escassas⁴³, assim como poucos são os instrumentos adequados à faixa etária em questão. Assim, raramente as crianças e os adolescentes são chamados a expressar o seu ponto de vista. Várias dificuldades são apontadas a este nível, desde logo sobre a capacidade dos mais novos expressarem opiniões, sentimentos e atitudes acerca do seu próprio bem-estar (Gaspar & Matos, 2008). Isto porque uma autoavaliação é sempre condicionada pela idade, maturidade e desenvolvimento cognitivo.

A questão da credibilidade, no entanto, não deve impedir a investigação do bem-estar dos adolescentes, uma vez que qualquer intervenção deve partir de um diagnóstico. Aliás, vários autores demonstraram que até mesmo crianças são “capazes de relatar o seu bem-estar e a sua capacidade funcional”, se o questionário for apropriado para a idade e nível cognitivo (Gaspar & Matos, 2008, pp. 26-27).

⁴³ A obra *Avaliação em Psicologia da Saúde*, de Pais-Ribeiro (2007), evidencia a enorme quantidade de instrumentos que avaliam constructos relacionados com Psicologia, saúde mental, bem-estar, qualidade de vida, suporte social, parental e grupal, etc. O autor identifica 154 instrumentos traduzidos e adaptados para português, no âmbito da Psicologia da Saúde.

Para além disso, o auto-relato é essencial para medir o bem-estar subjetivo, na medida em que somente o indivíduo pode experimentar os seus prazeres ou dores, só ele pode julgar se está satisfeito com a sua própria vida (Albuquerque & Tróccoli, 2004).

O relatório da UNICEF *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*, também conhecido como o *Innocenti Report Card 7*, constituiu porventura um ponto de viragem no debate internacional sobre esta matéria. Neste estudo, que procurou comparar os níveis de bem-estar das crianças e adolescentes dos países da OCDE⁴⁴, foram incluídos indicadores de bem-estar subjetivo, baseados nas opiniões das próprias crianças/adolescentes.

"Various elements in this overview of child well-being have attempted to reflect children's own views and voices – for example the surveys of reported family affluence, experience of bullying, or the frequency of communication with parents. The inclusion of 'subjective well-being', as a distinct dimension, represents an attempt to focus more directly on children's perceptions of their own well-being" (p. 35).

Inúmeros estudos internacionais sobre o bem-estar subjetivo dos adolescentes revelam que este é particularmente sensível a duas variáveis: idade e género.

A maioria dos investigadores acredita que os níveis de bem-estar decrescem durante a adolescência (e.g. Berjano *et al.*, 2008; Bisegger *et al.*, 2005), evoluindo numa trajetória em forma de curva de *Gauss* invertida, com os níveis mais baixos entre os 13-15 anos e uma recuperação a partir dessa idade. Acredita-se ainda que as diferenças entre os géneros tende igualmente a acentuar-se com a idade (e.g. Arita *et al.*, Matos *et al.*, 2007, citado por Silva, Matos & Diniz, 2010).

Num estudo comparativo entre os níveis de bem-estar subjetivo de adolescentes argentinos e brasileiros, Castellá Sarriera *et al.* (2012) apontam um decréscimo progressivo dos níveis de bem-estar a partir dos 13 anos, que se prolonga até aos 16.

Um outro estudo conduzido em Portugal, junto de uma amostra de 4.877 adolescentes entre os 10 e os 18 anos, aponta no mesmo sentido: todos os índices de variáveis de bem-estar afetivo e cognitivo são mais elevados aos 11 anos, decrescendo

⁴⁴ Este relatório da UNICEF considera e analisa seis dimensões de bem-estar: material; saúde e segurança; educação; relações familiares e com os pares; comportamento e sentido subjetivo de bem-estar percebido pela própria criança/adolescente.

pelo menos até aos 16 anos. Para além disso, constatou-se que os rapazes obtêm resultados mais elevados do que as raparigas, diferença que se torna mais expressiva nas fases mais adiantadas da adolescência (Silva, Matos & Diniz, 2010).

Para além da idade e do género, a investigação dos últimos anos permitiu identificar alguns fatores de risco, no sentido de que estão frequentemente associados ao declínio do bem-estar de crianças e jovens. Gutman, Brown, Akerman e Obolenskaya (2010) apontam contextos socioeconómicos frágeis; acontecimentos stressantes; dissolução familiar, em particular os casos de divórcio; distúrbios psicológicos dos pais (depressões ou problemas mentais, abuso de álcool ou uso de drogas...); e necessidades educativas especiais.

De acordo com Pacheco Díaz e Zarco Resa (1997), é um facto que as maiores dificuldades cognitivas, efetivas e emocionais surgem em indivíduos pertencentes às faixas sociais mais pobres. Adler *et al.* (1994) demonstraram empiricamente que alguns fatores ligados ao estatuto socioeconómico, nomeadamente os rendimentos e o nível educacional dos pais, influenciam o desenvolvimento dos mais novos e repercutem-se no seu bem-estar (citado por Remédios, 2010)⁴⁵.

Para além do contexto económico, a estabilidade familiar é uma condicionante comumente associada a alterações do bem-estar das crianças e adolescentes, bem como a existência de uma rede social de apoio: as pessoas com uma maior rede de apoio social, contactos sociais e amigos, reportam níveis mais elevados de bem-estar (Bizarro, 1999, citado por Remédios, 2010).

"We know that social relationships are very important to happiness. In a group of very happy people we studied, every single individual had high-quality social relationships. Relationships are necessary, but not sufficient by themselves, for happiness" (Diener, 2002, p. 3).

Refira-se, no entanto, que alguns adolescentes demonstram uma boa resiliência face a situações de risco, como demonstra um estudo de Tomy, Norrish e Cummins (2013) que envolveu 519 adolescentes aborígenes, entre os 12 e os 19 anos.

⁴⁵ Para alguns autores, o estatuto socioeconómico apenas influencia o bem-estar em casos de pobreza extrema, quando as próprias necessidades básicas estão em causa (Casas *et al.*, 2007, citado por Castellá Sarriera *et al.*, 2012).

2.3 Autoestima e outros fatores protetores do Bem-estar

Gutman, Brown, Akerman e Obolenskaya (2010) afirmam que a forte resiliência⁴⁶ registada em alguns adolescentes pode ser explicada através de algumas variáveis *protetoras* do bem-estar. Neste contexto, Garmezy (1983, 1993), identificou três categorias de variáveis que podem funcionar como *escudos*, impedindo fortes variações do bem-estar mesmo em circunstâncias desfavoráveis: características pessoais (género, características psicológicas, boas competências sociais...), características familiares (fortes laços de confiança e coesão, por exemplo) e disponibilidade de sistemas externos de apoio, nomeadamente os pares ou um contexto escolar positivo (citado por Gutman, Brown, Akerman & Obolenskaya, 2010).

Segundo Diener e Fujita (2005), a relação entre competências sociais e bem-estar poderá derivar do facto das primeiras:

"fazerem parte de um conjunto de recursos pessoais que capacitam os sujeitos para estabelecer melhores relações sociais e aumentarem a sua percepção de competência, o que está relacionado com um maior bem-estar" (citado por Remédios, 2010, p. 19).

Para além das competências sociais, a autoestima também está entre as características psicológicas do adolescente que parecem influenciar o bem-estar⁴⁷.

Por seu lado, Cummins (1995, 2010) sugere que o bem-estar é ativamente controlado e mantido em homeostase, ou equilíbrio, pelo próprio indivíduo, cunhando um novo constructo a que chamou *Humor Homeostaticamente Protegido* (no original Homeostatically Protected Mood ou HPMood) e que será o maior componente do bem-estar subjetivo.

A teoria de bem-estar homeostático afirma que o ser humano desenvolve mecanismos biológicos/psicológicos que protegem e mantêm níveis de bem-estar

⁴⁶ Segundo Gutman, Brown, Akerman e Obolenskaya (2010), a resiliência não é inata ou definitiva e pode ser desenvolvida/trabalhada. "Resilience does not mean unharmed or invulnerable. Rather, resilience is demonstrated by adaptative behaviours and life patterns" (p. 14). Apesar disso, a investigação neurológica acredita que a resiliência é uma característica da personalidade relativamente estável que permite o indivíduo lidar melhor com a adversidade (Elliot, Sahakian & Charney, 2008, citado por Gutman, Brown, Akerman e Obolenskaya, 2010).

⁴⁷ Importa referir que a influência da personalidade não é consensual. Blore *et al.* (2010) e Davern *et al.* (2007) defendem que a personalidade não é determinante para o bem-estar: por exemplo, a extroversão terá um peso quase nulo (citado por Tomy & Cummins, 2011).

relativamente estáveis, de uma forma análoga a como controlamos a temperatura corporal (Tomyn, Norrish & Cummins, 2013). Cada indivíduo terá o seu nível de bem-estar de referência, influenciado pela genética e a própria personalidade (Casas *et al.*, 2008), mas que rondará normalmente os 75%, a avaliar pelas pesquisas longitudinais realizadas na Austrália, no âmbito do Australian Unity Wellbeing Index (Tomyn *et al.*, 2013).

Esta nova corrente afirma ainda que, apesar de certas circunstâncias externas serem capazes de colocar em risco este equilíbrio, os níveis de bem-estar tendem a regressar aos níveis anteriores a esse acontecimento. Esta homeostase apenas será “derrotada” por desafios externos fortes e persistentes, podendo nesse caso o indivíduo entrar em depressão (Tomyn, Norrish & Cummins, 2013).

Tomyn e Cummins (2011) sugerem, neste contexto, que o bem-estar subjetivo é mantido por um conjunto de forças estabilizadoras ou "amortecedores". Estes amortecedores poderão ser externos e internos, estando a autoestima, sensação de controlo e otimismo incluídos na última categoria (Cummins, 2000). Em suma, a autoestima parece determinante para os níveis de bem-estar, servindo como proteção quando estes são desafiados por ameaças externas. Pelo contrário, uma baixa autoestima pode traduzir-se numa fraca resiliência, isto é, parca capacidade para superar adversidades.

Aliás, vários autores – Blascovich e Tomaka (1991), Mruk (1998), Adler e Stewart (2004) - apontam uma relação entre autoestima, saúde e bem-estar (citado por Menezes, 2008). Lucas, Diener e Suh (1996) listam a autoestima entre os indicadores de bem-estar, Casas (2010) considera a autoestima como *conceito periférico* do bem-estar (citado por Stein, 2011), enquanto García-Viniegras (2005) a encara como fator mediador.

Mas o que é a autoestima? Rosenberg (1965), autor de uma das escalas utilizadas na presente investigação⁴⁸ e um dos principais estudiosos da autoestima global, define-a como a soma de juízos de valor que um indivíduo produz acerca de si

⁴⁸ Para além da *Rosenberg Self-Esteem Scale*, muitos outros instrumentos foram desenvolvidos para avaliar a imagem de si e a autoestima, nomeadamente o Questionário de Cattell (1957), os Inventários de Kernberg, a Escala de Autoconceito de Piers-Harris (*Self-Concept Scale*, Piers & Harris, 1964), a Escala de Autoconceito de Tennessee desenvolvida por Fitts *et al.* (1965), o Inventário de Autoestima de Coopersmith (1959, 1967), a Escala de Competências Percebidas para Crianças de Harter (*Perceived Competence Scale for Children*, 1979, 1985), a Escala de Autoestima de Toulouse (Oubrayrie, Safont & Tap, 1991), entre outros.

mesmo, constituindo uma avaliação de carácter geral das várias componentes da autoestima: valor pessoal, respeito por si mesmo, autoconfiança e amor-próprio (citado por Ribeiro, 2010).

Esta autoavaliação implica um sentimento de valor de natureza eminentemente afetiva, e expressa-se numa atitude de aprovação ou desaprovação em relação a si mesmo. Coopersmith (1967) apoia esta premissa, acrescentando que a aprovação ou desaprovação conduz a reações de acordo com as suas expectativas de sucesso, com a sua aceitação e determinação pessoais (citado por Lamia, Tap & Sordes-Ader, 2011).

Segundo Lamia, Tap e Sordes-Ader (2011), a avaliação atrás mencionada corresponde a uma construção que é ao mesmo tempo cognitiva, emocional e social. O indivíduo compara-se com os outros e compara a imagem que tem de si próprio com a que julga que os outros têm de si. “Através desta comparação, a criança mantém ou transforma a imagem que tem dela própria e por conseguinte, o seu sentimento de valor pessoal” (p. 59).

Outros autores, como Andrews (1998) ou Harter (1999), defendem que a autoestima não resulta da mera soma das diferentes autopercepções, mas da relação destas com a importância atribuída às diferentes facetas do autoconceito (citado por Peixoto, 2003). Esta conceptualização inspira-se na teoria de James (1890) que definiu autoestima como um resultado entre o nível de sucesso do sujeito e o seu nível de aspirações, isto é, a importância que o indivíduo atribui a cada dimensão de autoconceito. Ou seja, a obtenção de sucesso em áreas de grande importância pessoal conduziria a elevados níveis de autoestima, enquanto outras áreas de somenos importância aos olhos do indivíduo produziriam menor impacto (citado por Peixoto, 2003).

A autoestima vai evoluindo ao longo da vida, mas a esmagadora maioria de autores sublinha o papel determinante do *outro* na formação e evolução da autoestima. Se na infância esta será fortemente influenciada pelo olhar parental⁴⁹, na adolescência os seus iguais ganham importância.

⁴⁹ Num estudo conduzido em Portugal, com uma amostra de 265 adolescentes, Peixoto (2004) observou que um bom relacionamento familiar possibilita “a construção de sentimentos de competência e valor, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento de uma auto-estima positiva”, ainda que esta relação se modifique no decurso da adolescência (p. 241). Rocha, Mota e Matos (2011) afirmam igualmente que a imagem que os adolescentes criam de si e dos outros se prende com “a qualidade da vivência das relações que estabelecem com as figuras significativas e em particular com a figura cuidadora (normalmente a mãe)” (pp. 186-187). Estes autores

“A auto-estima surge como uma variável associada ao desenvolvimento psicossocial dos jovens, tornando-se particularmente relevante na adolescência, implicando, de acordo com uma perspectiva ecológica, fortes associações no estabelecimento das relações fora do âmbito parental, nomeadamente na relação com os pares” (Rocha, Mota & Matos, 2011, p. 186).

A importância de avaliar a autoestima releva do facto de este ser mais do que um sentimento, uma vez que implica cognições envolvidas no desenvolvimento de atitudes (Mruk, 1998, citado por Menezes, 2008). Para Trzesniewski, Donnellan e Robins (2003), a autoestima é um dos principais preditores de resultados favoráveis na adolescência e na vida adulta, tendo implicações no sucesso profissional, relações interpessoais e desempenho académico (citado por Sbicigo, Bandeira, Dell’Aglio, 2010).

Alguns estudos relacionam uma baixa autoestima com problemas vários, nomeadamente agressividade, comportamento antissocial e delinquência (*Idem*). Nunley (2001) associa ainda uma baixa autoestima com tendências depressivas e comportamentos de risco entre os adolescentes⁵⁰.

Uma boa autoestima, afirmam Perron *et al.* (1994), facilitará a adaptação social da criança/adolescente em meio escolar e o sucesso académico, enquanto uma baixa autoestima terá um efeito inverso (citado por Lamia, Tap & Sordes-Ader, 2011). Em suma, as autorrepresentações dos alunos importam na medida em que surgem associadas a diferentes aspetos do ajustamento escolar, nomeadamente o rendimento académico, as atitudes em relação à escola, a adaptação na transição escolar ou a motivação (Peixoto, 2003).

Num dos muitos estudos conduzidos pelo próprio Rosenberg, em conjunto com outros investigadores (Rosenberg *et al.*, 1995), avaliou-se separadamente a autoestima global e a autoestima específica (e.g. académica). Verificou-se que a autoestima específica, ao nível académico, é o melhor preditor do rendimento escolar. Já a autoestima global associa-se negativamente com a depressão, ansiedade, irritabilidade

sublinham a importância da qualidade dos laços emocionais construídos com os pais, em particular com a mãe, no desenvolvimento da autoestima.

⁵⁰ Segundo a autora, a taxa de suicídios entre adolescentes cresceu exponencialmente nas últimas décadas, sendo já a terceira maior causa de morte nos Estados Unidos, nesta fase etária.

e anomia e, positivamente com as dimensões do bem-estar subjetivo (citado por Fernandes, 2007). Conclui-se assim que a autoestima global possui um maior poder preditivo em certas dimensões do bem-estar subjetivo e saúde mental (*Idem*).

Ao longo deste segundo capítulo analisou-se o conceito de bem-estar subjetivo, distinguindo-o de outros, nomeadamente a qualidade de vida. Observando a sua evolução conceptual, constata-se que o constructo "bem-estar" não reúne consenso científico, havendo instrumentos de medição que analisam dimensões muito distintas, de acordo com conceções teóricas diversas.

Apesar desta falta de acordo, muitos estudos empíricos identificaram variáveis que podem promover ou pelo menos atenuar os fatores que colocam em risco o bem-estar dos seres humanos. Cummins (2010), em particular, defende que o indivíduo tem, em circunstâncias normais, capacidade para manter estáveis (e positivos) os seus níveis de bem-estar. Em suma, é normal “for people to feel good about themselves” (Cummins, 2010, p. 1).

Os alunos envolvidos na presente investigação estudam num agrupamento TEIP, o que pressupõe que vivem e estudam em contextos de risco, no que ao bem-estar diz respeito. Será que os seus níveis de bem-estar subjetivo estão a desafiados pelas circunstâncias em que vivem? Ou, pelo contrário, estes adolescentes revelam uma boa resiliência, apesar das condições adversas? O presente estudo empírico, que se introduz no próximo capítulo, procurará responder a estas questões.

CAPÍTULO III – Estudo empírico

Face aos casos frequentes de insucesso escolar, abandono precoce e outras manifestações de afastamento para com a escola e a aprendizagem, considerou-se relevante proceder ao estudo do bem-estar dos adolescentes em contexto escolar, numa etapa da vida que pressupõe rápidas e drásticas mudanças. Neste sentido formulamos as seguintes perguntas de partida: como percecionam os adolescentes do 2º ciclo do Ensino Básico o seu próprio bem-estar? E como se relaciona o bem-estar com a autoestima destes alunos?

Formulámos ainda algumas hipóteses genéricas, enquanto preposições que podem ser colocadas à prova para determinar a sua validade (Gil, 1995). Segundo Gil (1995), “hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado. É uma preposição que se forma e que será aceite ou rejeitada somente depois de devidamente testada” (p. 60). Assim a hipótese, enquanto suporte de trabalho da investigação, apresenta um grau de generalização, pois antecede a constatação dos factos. Neste estudo, propomo-nos verificar as seguintes hipóteses:

H1 – A autoestima e o bem-estar global dos adolescentes do 2º ciclo estão relacionados com a idade.

H2 – Existe uma relação positiva entre autoestima e bem-estar.

H3 – Os adolescentes do 2º ciclo com NEE registam igualmente níveis positivos de autoestima e bem-estar.

Os objetivos centrais deste estudo empírico são a análise do bem-estar dos adolescentes do 2º ciclo de uma escola básica integrada num TEIP2; das diferenças de bem-estar dos adolescentes em função de variáveis sociodemográficas e em função da existência de necessidades educativas especiais.

Na persecução de tais objetivos procedeu-se à administração de um protocolo de avaliação, constituído por um questionário sociodemográfico, pela Escala de

Autoestima de Rosenberg (1965) e pelo Índice de Bem-Estar de Cummins e Lau (2005), a 246 alunos do 2º ciclo de uma escola do distrito do Porto, mais concretamente do concelho de Matosinhos.

O inquérito tem a vantagem de ser realizado de forma rápida e sem custos significativos. Para além do que, permite uniformizar a observação dos factos e a terminologia empregue, sendo a informação por ele recolhida de fácil e múltiplo tratamento estatístico. Uma outra vantagem decorre do facto dos inquiridos poderem refletir antes de responderem, evitando a primeira resposta intuitiva. A sua utilização permitiu a objetividade dos números e das inferências estatísticas, dado o seu enfoque basicamente quantitativo, para além de garantir o anonimato e não impor constrangimentos de tempo, uma vez que a duração do autopreenchimento depende da rapidez de compreensão dos itens e da própria reflexão dos adolescentes.

Este método acarreta, no entanto, algumas limitações: não permite o diálogo e o aprofundamento de ideias, bem como o contato direto inquirido/inquiridor. A carência de pormenores impede assim uma análise contextualizada, podendo induzir a erros de interpretação, o que confere aos instrumentos uma certa fragilidade.

3.1 Caracterização da Amostra

A amostra do nosso estudo foi constituída por adolescentes do 2º ciclo, que frequentavam uma escola do concelho de Matosinhos, distrito do Porto, no ano letivo 2013/2014 e que aceitaram participar neste trabalho de investigação. Refira-se que nesta escola existiam 11 turmas de 5º ano, com um total de 268 alunos, e 13 turmas do 6º ano, com um total de 322 alunos. Deste universo de 590 alunos, só 246 aceitaram participar na presente investigação, integrando assim a amostra: 110 alunos do 5º ano (44.7%) e 136 do 6º ano (55.3%).

Em resumo, a amostra foi formada por 246 sujeitos, dos quais 135 eram do género masculino (54.9%) e 111 do género feminino (45.1%), com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Em relação às faixas etárias, a maioria dos respondentes tinha 10 ou 11 anos, representando 35.1% e 46.5% do universo da amostra, respetivamente. Refira-se ainda que apenas 16 alunos (6.6%) estavam referenciados como tendo NEE e 38 (15.6%) já tinham sido sujeitos a retenções ao longo do percurso escolar (Quadro 3).

Quadro 3 – Caracterização da amostra

	Grupo	Frequência	%
Sexo	Masculino	135	54.9
	Feminino	111	45.1
Idade	10	86	35.1
	11	114	46.5
	12	30	12.2
	13	12	4.9
	14	3	1.2
Ano	5	110	44.7
	6	136	55.3
NEE	não	227	227
	sim	16	6.6
Retido	não	205	84.4
	sim	38	15.6
Quantas vezes	1	29	76.3
	2	8	21.1
	3	1	2.6

Para além das retenções, importa salientar que a maioria dos adolescentes que responderam à questão “porque frequentam a escola” (n=209) encarou esta frequência como uma mera necessidade ou mesmo uma obrigação (Quadro 4).

Quadro 4 – Porque os adolescentes frequentam a escola

	Frequência	%
Gosto	93	37,8
Sou obrigado	5	2,0
É necessário	111	45,1
Total	209	85,0

A análise sociodemográfica revela que a idade dos pais destes alunos varia entre os 30 e os 64 anos (M=42.43; DP=5.94), enquanto a idade das mães vai dos 28 aos 57 anos (M=40.199, DP=5.35).

Quanto às habilitações literárias, variam entre o analfabetismo e o grau de doutoramento, sendo mais prevalente o 3º ciclo (n=63, 26.5%) e secundário (n=52, 21.8%) para os pais e o secundário (n=59, 24.8%) e grau de licenciatura (n=54, 22.7%) para as mães.

3.2 Instrumentos

A recolha dos dados da presente investigação foi feita através de autopreenchimento. Depois de uma folha de apresentação, com os objetivos do estudo e que apela à colaboração dos discentes, surge um questionário que se destina à recolha de dados escolares, familiares e sociodemográficos dos alunos.

Segue-se a Escala de Autoestima de Rosenberg, construída em 1965, com o objetivo de avaliar a autoestima global, sendo uma das escalas mais utilizada para avaliar este constructo (Romano *et al.*, 2007), quer pela sua simplicidade linguística e brevidade da resposta e cotação, quer pelo facto de ter sido traduzida para várias línguas.

Esta escala é composta por 10 itens, que remetem para sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo. Metade das sentenças têm uma orientação positiva (e.g. "Globalmente estou satisfeito comigo próprio") e as restantes estão enunciados negativamente (e.g. "Por vezes penso que nada valho"). Ou seja, das 10 sentenças fechadas, cinco referem-se a uma autoimagem positiva e outras tantas referem-se a uma autoimagem negativa, ou autodepreciação (Sbicigo, Bandeira & Dell'Aglio, 2010).

Os vários itens são avaliados segundo uma escala Likert de seis pontos, variando entre "concordo totalmente" e "discordo totalmente". As pontuações totais desta escala podem variar entre 10 e 60, sendo os resultados mais elevados reveladores de níveis mais elevados de autoestima, e vice-versa. Apesar de Rosenberg ter usado originalmente uma escala do tipo Likert de apenas quatro pontos, alguns autores optam pelos seis pontos, no sentido de gerar uma maior variabilidade de resposta dos indivíduos e evitar a utilização frequente do ponto médio da escala, eliminando o enviesamento das respostas por tendência central (Bizarro, 2000/2001).

"Uma auto-estima elevada, tal como é avaliada pela RSES, indica que os indivíduos se consideram pessoas de valor, respeitadores de si próprios por aquilo que são, não se sentindo, necessariamente, superiores aos outros. Uma baixa auto-estima, pelo contrário, traduz uma desvalorização, insatisfação e falta de respeito relativamente a si próprios" (Santos & Maia, 2003, p. 254).

O inquérito inclui, por fim, o Índice de Bem-Estar desenvolvido por Cummins e Lau (2005), na versão concebida para crianças e adolescentes em idade escolar (PWI-SC). Esta versão caracteriza-se por uma linguagem simplificada, por comparação com o instrumento original, utilizando termos relacionados com "felicidade" ao invés de "satisfação". Cada item pode ser avaliado numa escala de zero a 10, em que o zero corresponde a "muito triste" e o 10 significa que o respondente se sente "muito feliz". O cinco ocupa uma posição intermédia ou neutral ("nem contente nem triste").

Este Índice de Bem-estar compõe-se por oito questões. A primeira pergunta, considerada opcional pelos investigadores que desenvolveram o instrumento, pretende medir o bem-estar global do adolescente ("Em que grau estás contente com a tua vida em geral?"⁵¹), permitindo analisar a coerência face às respostas seguintes.

Os restantes sete itens pretendem avaliar, de uma forma relativamente genérica e abstrata, o bem-estar em diferentes domínios da vida do adolescente: bem-estar material, saúde, realizações alcançadas ("achievement in life"), relações interpessoais, segurança, integração numa comunidade e expectativa em relação ao futuro⁵². Estes âmbitos de satisfação relacionam-se, segundo Cummins e Lau, com o bem-estar global dos indivíduos. O índice global de bem-estar resulta da soma dos itens, transformando-se numa escala de zero a 100.

De acordo com Inzunza, Egozcue e Gómez (2013), este instrumento centra-se, do ponto de vista conceptual, na componente de satisfação com a vida do bem-estar subjetivo, tendo sido excluída a componente afetiva que integrava a escala original.

⁵¹ A versão original utiliza o termo "happy", que pode ser traduzido como contente ou feliz ("How happy are you with your life as a whole?").

⁵² Alguns estudos recentes têm proposto um item adicional, relacionado com uma componente religiosa/espiritual dos indivíduos, sobretudo na sequência do estudo conduzido por Wills (2009) junto de adultos colombianos. No entanto, este item não foi, até à data, incluído na versão para crianças e adolescentes.

3.3 Procedimentos

Obtidos os consentimentos associados às boas práticas deontológicas junto da direção da escola e dos encarregados de educação⁵³, a aplicação dos inquéritos decorreu no primeiro trimestre de 2014, sendo estes recolhidos em março para análise e tratamento. A informação foi introduzida numa base de dados e as análises estatísticas efetuadas por recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Foram utilizados diferentes métodos estatísticos para a análise dos dados, nomeadamente médias e desvio padrão. Por fim, foi utilizado o Teste de t-Student e testes de significância de correlação (valores de correlação de *Spearman* e *Pearson*), para perceber a associação entre diversos indicadores.

3.4 Resultados

Analisando a distribuição dos resultados, constata-se que os adolescentes que constituem a presente amostra revelam índices de bem-estar muito positivos, na esmagadora maioria acima dos 80 pontos percentuais. O bem-estar com a saúde regista o score mais elevado em ambos os géneros com 89.70 para os rapazes (DP=17.91) e 89.18 para as raparigas (DP=19.40). No extremo oposto surge o bem-estar com o futuro com os scores mais baixos: 79.85 para o género masculino (DP=21.88) e 77.65 para o feminino (DP=21.98).

Não se encontraram diferenças significativas na perceção de autoestima e bem-estar global em função do género. Embora as raparigas revelem níveis de bem-estar global ligeiramente mais baixos (M=83.24, DP=20.72) do que os rapazes (M=84.14, DP=18.05), estas diferenças não são estatisticamente relevantes ($p > .05$) como revela o Quadro 5 (página 56). Aliás, o género feminino apenas regista valores mais altos do que o masculino no que respeita ao bem-estar com a comunidade, ainda que esta diferença seja mínima.

⁵³ Anexo 3 (p. 85) e Anexo 4 (p. 86).

Propusemo-nos observar também a influência de necessidades educativas especiais na percepção da autoestima e bem-estar. Neste respeito, os alunos com NEE registam níveis mais baixos quer no bem-estar global, quer no bem-estar relacionado com domínios específicos da vida. Os dados apontam diferenças significativas sobretudo no bem-estar material ($p=.002$), no bem-estar com a saúde ($p=.019$) e no bem-estar com o futuro ($p=.044$). Contudo, a existência de necessidades especiais não parece afetar de forma significativa a autoestima dos alunos, como se pode observar no Quadro 6 (página 57).

As retenções influenciam igualmente os níveis de bem-estar dos adolescentes, e de uma forma acentuada. O grupo de alunos que passou por alguma retenção regista níveis de bem-estar mais baixos em todos os domínios, por comparação com os colegas que nunca repetiram o ano. Estes dados refletem-se no bem-estar global, com os alunos com retenções no currículo a registarem uma média de 73.15% (DP=23.83) contra 85.85% (DP=17.59) dos seus colegas, com um percurso académico sem retenções ($p=.000$).

Contudo, e paradoxalmente, essas retenções não se traduzem em menor autoestima, registando-se uma maior atitude positiva em relação ao self e uma menor atitude negativa neste pequeno grupo de alunos (Quadro 7, página 58).

Quadro 5 – Autoestima e bem-estar em função do género

Género	Masculino		Feminino		Teste t-Student		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	T	Gl	P
Atitude positiva em relação ao self	9,828	3,428	10,018	3,788	-,411	243	,681
Atitude negativa em relação ao self	22,023	6,532	22,613	6,250	-,715	241	,475
Bem-estar geral	84,148	18,054	83,243	20,722	,366	244	,715
Bem-estar material	86,940	17,864	84,234	21,129	1,086	243	,278
Bem-estar com a saúde	89,704	17,911	89,182	19,401	,219	243	,827
Bem-estar com querer ser bom	82,593	20,147	81,982	21,270	,231	244	,818
Bem-estar com os pares	86,741	18,682	85,818	22,356	,352	243	,725
Bem-estar com a segurança	87,852	17,164	84,685	20,397	1,323	244	,187
Bem-estar com a comunidade	83,037	21,029	84,685	21,943	-,600	244	,549
Bem-estar com o futuro	79,852	21,888	77,658	21,990	,781	244	,436

Quadro 6 – Autoestima e bem-estar em função da existência de NEE

NEE	Não		Sim		Teste t-Student		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	T	Gl	P
Atitude positiva em relação ao self	9,845	3,618	10,438	3,405	-,635	240	,526
Atitude negativa em relação ao self	22,522	6,374	20,438	5,762	1,271	238	,205
Bem-estar geral	84,185	19,039	81,250	22,174	,589	241	,556
Bem-estar material	86,770	18,684	71,250	25,000	3,134	240	,002
Bem-estar com a saúde	90,398	17,213	79,375	28,159	2,355	240	,019
Bem-estar com querer ser bom	82,335	20,681	82,500	21,448	-,031	241	,975
Bem-estar com os pares	87,137	19,215	80,667	28,149	1,223	240	,223
Bem-estar com a segurança	87,225	18,428	78,750	19,958	1,768	241	,078
Bem-estar com a comunidade	83,788	21,301	83,750	24,461	,007	241	,994
Bem-estar com o futuro	79,868	20,876	68,750	26,552	2,020	241	,044

Quadro 7 – Autoestima e bem-estar em função de retenção

Retenção	Não		Sim		Teste t-Student		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	T	Gl	P
Atitude positiva em relação ao self	9,309	3,077	13,184	4,373	-6,627	240	,000
Atitude negativa em relação ao self	23,015	6,017	18,842	7,023	3,816	238	,000
Bem-estar geral	85,854	17,598	73,158	23,836	3,846	241	,000
Bem-estar material	88,578	16,887	71,316	24,514	5,347	240	,000
Bem-estar com a saúde	90,637	16,964	82,632	25,114	2,455	240	,015
Bem-estar com querer ser bom	85,220	17,138	67,632	27,747	5,199	241	,000
Bem-estar com os pares	86,927	20,456	83,514	20,305	,935	240	,351
Bem-estar com a segurança	88,049	17,743	78,684	20,424	2,916	241	,004
Bem-estar com a comunidade	85,756	19,680	74,737	24,466	3,045	241	,003
Bem-estar com o futuro	80,781	20,684	70,000	23,250	2,893	241	,004

Procurou-se ainda perceber a associação entre as diferentes variáveis através dos testes de correlação de *Spearman* e de *Pearson*.

Para avaliar a relação entre autoestima e bem-estar em função da idade, usou-se a análise de *Spearman*. As correlações obtidas mostram uma associação positiva entre a idade e uma autoestima positiva ($r=.240$) e uma relação negativa entre idade e bem-estar, observável no Quadro 8. Ou seja, quanto mais velhos, maior parece ser a autoestima destes adolescentes, enquanto o seu nível percebido de bem-estar decresce ao longo do tempo, com destaque para o bem-estar material ($r=-.213$).

Quadro 8 – Autoestima e bem-estar em função da idade

		Idade
Atitude positiva em relação ao self	Correlation Coefficient	,240(**)
Atitude negativa em relação ao self	Correlation Coefficient	-,082
Bem-estar geral	Correlation Coefficient	-,103
Bem-estar material	Correlation Coefficient	-,213(**)
Bem-estar com a saúde	Correlation Coefficient	-,089
Bem-estar com querer ser bom	Correlation Coefficient	-,150(*)
Bem-estar com os pares	Correlation Coefficient	-,079
Bem-estar com a segurança	Correlation Coefficient	-,155(*)
Bem-estar com a comunidade	Correlation Coefficient	-,078
Bem-estar com o futuro	Correlation Coefficient	-,145(*)

Nota: ** Correlação é significativa para 0.01

* Correlação é significativa para 0.05.

O teste de correlação de *Pearson* aponta uma relação negativa entre autoestima positiva e o bem-estar global ($p=-.548$) e uma relação positiva entre baixa auto-estima e o bem-estar global ($p=.467$), conforme resultados expressos no Quadro 9 (página 61). Refira-se que as associações, negativas e positivas, se repetem de forma coerente nos diferentes domínios de bem-estar.

Por fim, analisou-se a correlação entre autoestima e bem-estar em função da existência de necessidades educativas especiais. O teste de *Pearson* aponta uma correlação significativa nos alunos com NEE apenas no que respeita ao bem-estar com a saúde ($p=-.532$ e $p=.499$).

Quando considerados os alunos sem NEE, regista-se uma relação negativa entre autoestima positiva e bem-estar ($p=-.585$) e uma relação positiva entre baixa autoestima e bem-estar ($p=.454$). Estes resultados, descritos nos Quadros 10 e 11 (páginas 62-63), revelam que a relação entre autoestima e bem-estar existe essencialmente nos alunos sem NEE.

Quadro 9 – Relação entre autoestima e bem-estar

		atit_posit	atit_neg	bep10	be10	be20	be30	be40	be50	be60	be70
atit_posit	Pearson Correlation	1									
atit_neg	Pearson Correlation	-,526(**)	1								
bep10	Pearson Correlation	-,548(**)	,467(**)	1							
be10	Pearson Correlation	-,295(**)	,282(**)	,420(**)	1						
be20	Pearson Correlation	-,421(**)	,339(**)	,354(**)	,268(**)	1					
be30	Pearson Correlation	-,563(**)	,364(**)	,508(**)	,254(**)	,300(**)	1				
be40	Pearson Correlation	-,349(**)	,359(**)	,543(**)	,231(**)	,175(**)	,387(**)	1			
be50	Pearson Correlation	-,395(**)	,352(**)	,497(**)	,254(**)	,314(**)	,416(**)	,359(**)	1		
be60	Pearson Correlation	-,256(**)	,322(**)	,458(**)	,346(**)	,156(*)	,350(**)	,480(**)	,298(**)	1	
be70	Pearson Correlation	-,353(**)	,342(**)	,433(**)	,356(**)	,269(**)	,346(**)	,332(**)	,388(**)	,321(**)	1

Nota 1: ** Correlação é significativa para 0.01

* Correlação é significativa para 0.05.

Nota 2: bep 10 – Bem-estar geral; be10 – bem-estar material; be20 – bem-estar com a saúde; be30 – bem-estar com querer ser bom; be40 – bem-estar com os pares; be50 – bem-estar com a segurança; be60 – bem-estar com a comunidade; be70 – bem-estar com o futuro.

Quadro 10 – Relação entre autoestima e bem-estar, em alunos sem NEE

Sem NEE		atit_posit	atit_neg	bep10	be10	be20	be30	be40	be50	be60	be70
atit_posit	Pearson Correlation	1									
atit_neg	Pearson Correlation	-,532(**)	1								
bep10	Pearson Correlation	-,585(**)	,454(**)	1							
be10	Pearson Correlation	-,303(**)	,289(**)	,452(**)	1						
be20	Pearson Correlation	-,415(**)	,334(**)	,432(**)	,267(**)	1					
be30	Pearson Correlation	-,585(**)	,375(**)	,540(**)	,231(**)	,312(**)	1				
be40	Pearson Correlation	-,393(**)	,337(**)	,545(**)	,282(**)	,270(**)	,427(**)	1			
be50	Pearson Correlation	-,389(**)	,338(**)	,490(**)	,271(**)	,317(**)	,455(**)	,370(**)	1		
be60	Pearson Correlation	-,306(**)	,330(**)	,464(**)	,354(**)	,211(**)	,356(**)	,510(**)	,322(**)	1	
be70	Pearson Correlation	-,358(**)	,307(**)	,449(**)	,377(**)	,312(**)	,374(**)	,268(**)	,404(**)	,348(**)	1

Nota 1: ** Correlação é significativa para 0.01

* Correlação é significativa para 0.05.

Nota 2: bep 10 – Bem-estar geral; be10 – bem-estar material; be20 – bem-estar com a saúde; be30 – bem-estar com querer ser bom; be40 – bem-estar com os pares; be50 – bem-estar com a segurança; be60 – bem-estar com a comunidade; be70 – bem-estar com o futuro.

Quadro 11 – Relação entre autoestima e bem-estar, em alunos com NEE

Com NEE		att_post	att_neg	bep10	be10	be20	be30	be40	be50	be60	be70
att_post	Pearson Correlation	1									
att_neg	Pearson Correlation	-,405	1								
bep10	Pearson Correlation	,001	,491	1							
be10	Pearson Correlation	-,187	,227	,201	1						
be20	Pearson Correlation	-,532(*)	,499(*)	-,202	,058	1					
be30	Pearson Correlation	-,272	,217	,147	,603(*)	,268	1				
be40	Pearson Correlation	,161	,262	,449	-,124	-,424	,089	1			
be50	Pearson Correlation	-,394	,243	,471	-,050	,165	-,101	,012	1		
be60	Pearson Correlation	,387	,177	,409	,439	-,103	,273	,231	,024	1	
be70	Pearson Correlation	-,325	,387	,173	,244	-,001	,053	,472	-,091	-,003	1

Nota 1: ** Correlação é significativa para 0.01

* Correlação é significativa para 0.05.

Nota 2: bep 10 – Bem-estar geral; be10 – bem-estar material; be20 – bem-estar com a saúde; be30 – bem-estar com querer ser bom; be40 – bem-estar com os pares; be50 – bem-estar com a segurança; be60 – bem-estar com a comunidade; be70 – bem-estar com o futuro.

CAPÍTULO IV – Discussão dos resultados

Analizando os resultados descritos no capítulo anterior, os índices de bem-estar dos adolescentes que constituíram a nossa amostra são inesperados, na medida em que vários estudos internacionais apontam uma média de 75 pontos percentuais para os países ocidentais. Considerando os desvios padrão, estas pesquisas sugerem que o bem-estar da população ocidental varia entre os 70-80% (Cummins, 2000). Ressalve-se, no entanto, a escassez de investigação relacionada com o bem-estar na fase da adolescência, pelo que a variação teorizada por Cummins deve servir apenas de ponto de referência.

Uma vez que os alunos frequentam uma escola integrada num Território Educativo de Intervenção Prioritária, poderíamos considerá-los como estando “em risco educacional”, isto é, apresentam maior probabilidade de experimentarem problemas de comportamento e de aprendizagem (Correia, 1999). Neste grupo, Correia (1999) inclui:

“(...) aqueles que, devido a um conjunto de factores tal como o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso e ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavoráveis, entre outros, podem vir a experimentar insucesso escolar. Estes factores, que de uma maneira geral não resultam de imediato numa incapacidade ou problema de aprendizagem, caso não mudem ou sejam atendidos através de uma intervenção adequada, podem constituir um sério risco para o aluno, em termos académicos e sociais” (p. 62).

Estas características vão de encontro às descritas no *Projeto Educativo* do agrupamento em questão, para o espaço temporal 2013-2014. Segundo o documento, as escolas estão inseridas num contexto socioeconómico com “grandes assimetrias e indicadores claros de debilidade económica e social, nomeadamente pobreza e exclusão social e baixo nível instrucional” (p. 9).

Entre vários fatores que condicionam o sucesso do corpo discente, o documento aponta o desemprego, o endividamento das famílias, o abandono escolar precoce e situações de risco como a violência familiar e os maus tratos, toxicod dependência e

alcoolismo. Trata-se de uma comunidade escolar multicultural, com um elevado número de alunos institucionalizados e a beneficiarem da Ação Social.

Apesar disso, os níveis de bem-estar global e específico registados, acima dos 80 pontos percentuais (com exceção do bem-estar com o futuro), sugere que estes alunos são muito resilientes e não estão a ser afetados pelo contexto eventualmente desfavorável em que vivem e estudam. De facto, os adolescentes do 2º ciclo vivenciam níveis de bem-estar muito satisfatórios.

Estes resultados vão de encontro à investigação de Tomy, Norrish e Cummins (2013), junto de 519 adolescentes aborígenes que, apesar das suas fragilidades socioeconómicas e académicas, se mostraram resilientes, com índices de bem-estar dentro da média, ainda que ligeiramente mais baixos do que os demonstrados pela população adulta. Também a investigação de Silva, Matos e Diniz (2010) com uma amostra de 4877 sujeitos, entre os 10 e os 18 anos, demonstra que os adolescentes portugueses se percebem com elevado bem-estar subjetivo, ainda que aquele estudo tenha recorrido a instrumentos distintos dos utilizados no presente estudo.

Embora os resultados obtidos sejam animadores, importa realçar que se trabalhou com uma amostra da primeira adolescência. Ora, a maioria dos autores acredita que é a partir desta idade que os níveis de bem-estar começam a decair de forma acentuada (Berjano *et al.*, 2008; Bisegger *et al.*, 2005; Castellá Sarriera *et al.*, 2012). Pelo que, embora os resultados tenham trazido um contributo que cremos relevante, seria necessário um *follow-up*, uma investigação longitudinal que acompanhasse o crescimento destes adolescentes, para melhor compreender quando e porquê se registam oscilações no bem-estar.

De facto, os questionários apontam um nível percebido de bem-estar decrescente ao longo do tempo, com destaque para o bem-estar material, o que confirma a primeira hipótese levantada: o bem-estar está relacionado com a idade. Por outras palavras, o aumento da idade dos adolescentes corresponde a uma diminuição do bem-estar subjetivo percebido.

Importa ainda destacar que o bem-estar com o futuro e o bem-estar com o querer ser bom registam os níveis mais baixos entre os domínios de bem-estar analisados, em ambos os géneros, o que pode sugerir alguma ansiedade acerca das próprias capacidades do adolescente.

A este propósito recordamos Soares (n/d) quando declara que “não há acção educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes” (p. 11), por contraponto a Quaresma e Lopes (2011), que afirmam que o público escolar integrado num TEIP é “alvo de estigmatização social” e tende a ser conotado “com a conflitualidade, a insegurança e o medo” (p. 146). Ou seja, coloca-se a hipótese de alguma insegurança em relação a si próprio e ao seu futuro ser um reflexo da forma como a comunidade escolar encara os alunos considerados *de risco*.

Quanto à Hipótese 2 – acerca da relação entre a autoestima e o bem-estar - verifica-se que os dois constructos estão relacionados sobretudo nos alunos sem necessidades educativas especiais. Isto corrobora a visão de vários autores de que uma boa autoestima contribui para níveis de bem-estar positivos, e vice-versa (Lucas, Diener & Suh, 1996; Adler & Stewart, 2004, citado por Menezes, 2008). Estes dados secundam ainda a teoria de Cummins (2000) de que o bem-estar subjetivo é mantido por um conjunto de forças estabilizadoras ou "amortecedores" externos e internos, estando a autoestima incluída na última categoria.

No que se refere à Hipótese 3, verifica-se, de facto, que os adolescentes do 2º ciclo com NEE registam níveis positivos de autoestima e bem-estar, ainda que abaixo dos demonstrados pelos colegas não referenciados. Assim, as escolas – enquanto contextos de referência - devem ter particular cuidado com os apoios individualizados a estes alunos:

"Os contextos de referência do adolescente, sobretudo a família e a escola, como espaços educativos e de promoção da excelência do adolescente, deverão fomentar o desenvolvimento de competências de regulação/gestão afectivo-emocional e cognitivas para que o adolescente possa lidar com as alterações biopsicossociais de forma saudável e fortalecedora, contribuindo ao mesmo tempo para a redução de factores de risco" (Silva, Matos & Diniz, 2010, pp. 56-57).

Os níveis mais baixos de bem-estar dos alunos com NEE estão relacionados com as expectativas em relação ao futuro (68.75%, DP=26.55). Significa isto que os adolescentes estão conscientes das suas limitações? Ou, novamente, estes dados espelham a forma

como a comunidade educativa olha para os alunos *especiais*, o que se traduz em receio em relação ao futuro?

O presente estudo empírico permite-nos concluir que os alunos na primeira fase da adolescência experimentam níveis de autoestima e bem-estar adequados. Numa perspetiva positiva da saúde, importa acompanhá-los, para que o normal decréscimo de bem-estar associado à idade não tenha consequências catastróficas, ao nível dos comportamentos (consumos excessivos, incapacidade de controlar emoções...) e rejeição em relação à aprendizagem. Como afirmam Castellá Sarriera *et al.* (2012) a adolescência é uma etapa evolutiva crucial e considerar o bem-estar deste grupo etário é a forma certa de investir num futuro melhor para os países, com mais desenvolvimento humano para as nossas sociedades.

Em contexto escolar, isso pressupõe antes de mais uma conscientização, por parte das direções pedagógicas, sobre os fatores que colocam em risco o bem-estar dos alunos. Esta consciência deve refletir-se nos projetos educativos, incentivando temáticas relacionadas com a saúde e o bem-estar. Os programas de promoção do bem-estar, devem, na opinião de Silva, Matos e Diniz (2010) “capacitar os adolescentes para o “saber”, para o “saber-ser” e “saber-escolher”, de modo a que estes possam construir um projeto de vida e se tornem capazes de escolhas individuais, conscientes e responsáveis” (p. 57).

Apesar de todas as hipóteses definidas, *a priori*, terem sido confirmadas, acreditamos que futuras investigações beneficiariam com a inclusão de um grupo de controlo, isto é, uma segunda amostra proveniente de uma escola do 2º ciclo não integrada num TEIP. Esta abordagem daria uma visão mais ampla e comparativa do bem-estar dos alunos na primeira fase da adolescência.

Vários autores acreditam que os autorrelatos podem ser influenciados pelo humor momentâneo e outros fatores situacionais (Albuquerque & Tróccoli, 2004; Schwarz & Strack, 1991, citado por Kim 2004). Neste sentido, seria igualmente pertinente complementar a aplicação de instrumentos iminentemente quantitativos, como o Índice de Bem-estar e a Escala de autoestima, com informação qualitativa. Diener (2003) sugere, por exemplo, relatos de membros da família ou amigos dos inquiridos, medidas biológicas (e.g. níveis de cortisol, piscar de olhos), entrevistas ou rácios de sorriso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O prolongamento legal da escolaridade obrigatória, ainda que constitua uma meta decisiva do ponto de vista económico e social, alterou profundamente o contexto escolar em Portugal. Os docentes enfrentam diariamente o desafio de motivar turmas grandes, com discentes não só desinteressados como também perturbadores de um salutar ambiente de aprendizagem.

Os princípios humanistas da escola inclusiva conduziram a respostas educativas flexíveis e diferenciadas, sobretudo para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, de forma a promover o sucesso educativo.

Mas a missão da escola vai ainda mais longe no mundo contemporâneo em que vivemos, esperando-se que esta contribua para o desenvolvimento dos alunos (partindo de um pressuposto desenvolvimentista holístico ou integrado). A escola hoje não é apenas um espaço físico onde se adquirem competências cognitivas, mas um meio por excelência para estimular um desenvolvimento saudável a todos os níveis, o ajustamento social dos discentes e a sua preparação para a vida ativa.

"Schools are increasingly recognized as social systems with the potential to enhance the health of their populations", afirmam Rowling e Rissel (2000) (citado por Saab & Klinger, 2010).

Como oportunamente se descreveu, a adolescência é uma etapa de transformações drásticas e desafios desenvolvimentistas que podem tornar os indivíduos mais vulneráveis nesta fase particular da vida. Um amadurecimento biopsicossocial adequado depende de vários fatores, nomeadamente da capacidade de resiliência, e reflete-se nos níveis de bem-estar subjetivo dos indivíduos. Importa analisar o bem-estar dos adolescentes em contexto escolar pelo simples facto de o principal estatuto da criança, a partir de uma certa idade, ser o de aluno. Foi o que nos propusemos fazer.

Ao longo deste percurso, sentimos as dificuldades óbvias decorrentes de se pretender abordar, de forma breve, uma temática tão vasta e complexa. O constructo de bem-estar subjetivo tem evoluído, em termos teóricos, por força da abundância de investigação nos últimos anos. Contudo, ainda não existe uma definição consensual e os

instrumentos disponíveis multiplicam-se, medindo dimensões muito distintas, de acordo com concepções teóricas diversas.

No presente estudo, optamos por dois instrumentos, cujas propriedades psicométricas têm sido largamente demonstradas em vários estudos internacionais: o Índice de bem-estar de Cummins e Lau (2005) e a Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), uma vez que várias investigações correlacionam uma boa autoestima com níveis positivos de bem-estar e vice-versa.

Os dados inferidos a partir dos questionários apontam níveis de bem-estar satisfatórios em ambos os géneros, com algum decréscimo, de resto já esperado, associado à idade. Estes resultados vão de encontro à linha teórica desenvolvida por Cummins (2010): o indivíduo tem, em circunstâncias normais, capacidade para manter estáveis e positivos os seus níveis de bem-estar.

Estes resultados são tranquilizadores, na medida em que os alunos envolvidos na presente investigação estudam num agrupamento TEIP, o que pressupõe que vivem e estudam em contextos de risco, no que ao bem-estar diz respeito. Sem pretensões de generalização, os dados apontam para uma boa capacidade de resiliência dos adolescentes. Contudo, é de realçar a fragilidade dos alunos com NEE, que registam níveis inferiores de bem-estar quando comparados aos colegas não referenciados.

No último capítulo deixamos algumas sugestões para futuras investigações que podem contribuir para uma visão mais ampla e contextualizada do bem-estar dos adolescentes, nomeadamente a existência de um grupo de controlo e uma abordagem qualitativa.

Nunca é demais reforçar a pertinência de investigar este constructo em contexto escolar, de forma a melhorar quer o sistema educativo e promover o bem-estar dos indivíduos. Até porque, recordando a Declaração de Jomtien (1990), uma educação de qualidade contribui para "conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero" e, de forma concomitante, favorece "o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (preâmbulo). E esse é o objetivo último do sistema educativo e da própria sociedade: alunos felizes transformam-se em adultos felizes e bem preparados para o futuro. E apenas adultos felizes e bem preparados podem transformar o mundo, gizando um futuro melhor para as gerações seguintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Mauritti, R. & Roldão, C. (Coord.) (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) e Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).
- Albuquerque, A. S. & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma Escala de Bem-estar Subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 153-164.
- Almeida, G. (coord.) (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Ideias sobre conceitos de Ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In Azevedo, J. & Alves, J. M. (org.) *Projecto Fénix – Mais Sucesso para Todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Bairrão, J. (Coord.) (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bettencourt A. M. (Dir.) & Miguéns, M. (Coord.) (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Bizarro, L. (2001). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.
- Blanchflower, D. G. & Oswald, A. J. (2008). Is well-being U-shaped over the life cycle? *Social Science & Medicine*, 66, 1733-1749.
- Brown, K. W. & Moskowitz, D. S. (1997). Does Unhappiness Make You Sick? The Role of Affect and Neuroticism in the Experience of Common Physical Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (4), 907-917.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Canário, R. (2002). Escola – Crise ou Mutação. *Espaços de Educação. Tempos de Formação: comunicações da conferência internacional “Espaços de Educação Tempos de Formação”*, realizada em novembro de 2001. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 141-151.
- Carvalho, O. A. & Peixoto, L. M. (2000). *A Escola Inclusiva. Da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Casas, F. et al. (2007). The Values Adolescents Aspire to, Their Well-being and the Values Parents Aspire to for Their Children. *Social Indicators Research* 84 (3), 271-290.
- Casas, F. et al. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies* 9(2), 197-205.

Casas, F. *et al.* (2012). Testing the Personal Wellbeing Index on 12-16 Year-Old Adolescents in 3 Different Countries with 2 New Items. *Social Indicators Research* 105 (3), 461-482.

Casas, F. *et al.* (2013). El bienestar subjetivo em la adolescencia: Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas en España. *Anales de Psicología*, 29 (1), 148-158.

Castellá Sarriera, J. *et al.* (2012). Bienestar Subjetivo de los Adolescentes: Um Estudio Comparativo entre Argentina y Brasil, *Psychosocial Intervention*, 21 (3), 273-280. Acedido em 26 de fevereiro de 2014 em <http://psychosocial-intervention.elsevier.es>.

Casullo, M. M. & Solano, A. C. (2000). Evaluación del Bienestar Psicológico en Estudiantes Adolescentes Argentinos. *Revista Psicología de la PUCP*, XVIII (1), 36-67.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (Org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2003). Cruzando Conceitos. In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Costa, M. C. R. (2012). *Qualidade de Vida em Adolescentes: Um estudo no terceiro ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Facultad de Educación da Universidade de Salamanca, Salamanca.

Cummins, R. A. (2000). Personal income and Subjective Well-being: a Review. *Journal of Happiness Studies* 1, 133-158.

Cummins, R. A. (2009). *Measuring Population Happiness to Inform Public Policy*. Comunicação apresentada III Fórum Mundial da OCDE "Statistics, Knowledge and Policy" Charting Progress, Building Visions, Improving Life, realizado na Coreia de 27 a 30 de outubro de 2009. Acedido a 4 de fevereiro de 2014 em www.oecd.org/site/progresskorea/44118661.pdf.

Cummins, R. A. (2010). Subjective Wellbeing, Homeostatically Protected Mood and Depression: a Synthesis. *Journal of Happiness Studies* 11(1), 1-17.

Cummins, R. A. & Lau, A. L. D. (2005). *Personal Wellbeing Index – School Children (PWI-SC)*. 3rd Edition. Melbourne: Australian Center on Quality of Life/ Deakon University.

Davern, M. T., Cummins, R. A & Stokes, M. A. (2007). Subjective Wellbeing as an Affective-Cognitive Construct. *Journal of Happiness Studies* 8 (4), 429-449.

Dias, Paulo C. & Bastos, A. S. (2014). Application of the Personal Wellbeing Index with Portuguese adolescents. In A. A. Michalos (Ed.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 56-59). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Diener, E. (2003). *Findings on Subjective Well-being and Their Implications for Empowerment*. Presentation at the Workshop on "Measuring Empowerment: Cross-Disciplinary Perspectives", realizado em 4 e 5 fevereiro 2003. Washington, DC: World Bank.

Elovainio, M. *et al.* (2011). Organizational justice at school and its associations with pupils' psychosocial school environment, health, and wellbeing. *Social Science & Medicine* 73 (12), 1675-1682.

Fernandes, H. M. G. (2007). *O Bem-Estar Psicológico em Adolescentes. Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real.

Fernandes, H. S. (2002). *Educação Especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: APPACDM distrital de Braga.

Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

Frey, B. S. & Stutzer, A. (2002a). The Economics of Happiness. *World Economics*, 3 (1), January-March.

Frey, B. S. & Stutzer, A. (2002b). What can economists learn from happiness research? *Journal of Economic Literature*, 40 (2), 402-435.

Galinha, I. & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.

García-Viniegras, C. R. V. (2005). El Bienestar Psicológico: Dimensión Subjetiva de la Calidad de Vida. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8 (2). Retirado de www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19260.

Gaspar, T. & Matos, M. G. (Coord.) (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes. Versão Portuguesa dos Instrumentos Kidscreen-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.

Gill, I. S. *et al.* (2006). *Closing the Gap in Education and Technology*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

Gonçalves, M. A. C. S. (2005). *Contributos para o Estudo da Relevância da Formação Inicial do Curso de Educação de Infância, para a Prática da Intervenção Precoce*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Grácio, R. (1995). *Obra completa de Rui Grácio, I vol – da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gutman, L. M., Brown, J., Akerman, R. & Obolenskaya, P. (2010). *Change in wellbeing from childhood to adolescence: risk and resilience*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning/Institute of Education.

Inzunza, J. A., Egozcue, B. V. & Gómez, D. O. (2013). Análisis de propiedades psicométricas del Índice de Bienestar Personal en una muestra de adolescentes chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (1), 13-27.

Kauffman, J. M. (2003). Conferir Coerência à Educação. In Correia, L. M. (Org.) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

- Kim, D.Y. (2004). *The Implicit Life Satisfaction Measure and its Cross-cultural Applications*. Comunicação proferida na 6ª Conferência Australiana sobre Qualidade de Vida, realizada na Deakin University, em 25 de novembro de 2004. Acedido em 15 de fevereiro de 2014 em www.deakin.edu.au/research/acqol/conferences/abstracts-papers/2004/paper-kim-2004.pdf.
- Lamia, A., Tap, P. & Sordes-Ader, F. (2011). Evolução da Auto-estima e Adaptação Social das Crianças. *E-PSI Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1, 57-75.
- Martins, A. M. (1994). A Doutrina da Eudaimonia em Aristóteles. *Hvmanitas XLVI*, 177-197.
- Menezes, M. M. P. N. C. (2008). *Satisfação Conjugal, Auto-estima e Imagem Corporal em Indivíduos Ostomizados*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent Psychological Development – Rationality, Morality and Identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Negovan, V. (2010). Dimensions of Students' Psychosocial Well-being and their Measurement: Validation of a Students' Psychosocial Well-being Inventory. *Europe's Journal of Psychology nº 2*, 85-104.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunley, K. F. (2001). *The Relation of Self Esteem and Depression in Adolescence*. Acedido em 20 de fevereiro de 2014 em <http://help4teachers.com/depression.htm>.
- OCDE (2012). *Education at a Glance: OCDE Indicators 2012, Portugal*. Acedido em 20 de junho de 2013 em www.oecd.org/education/CN%20-%20Portugal.pdf.
- Oliveira, P. A. (2010). *Ajustamento Pessoal e Académico dos/as Pré-adolescentes: Impacto da Aceitação Versus Rejeição Parental e do Suporte Social Percecionados*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Page, K. N. et al. (2010). Recovering from na acute cardiac event – the relationship between depression and life satisfaction. *Journal of Clinical Nursing* 19, 736-743.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2007). *Avaliação em Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2009). A importância da Qualidade de Vida para a Psicologia da Saúde. In Cruz, J.P., Jesus, S. N. & Nunes, C. (Coord.) *Bem-estar e Qualidade de Vida*. Alcochete: Textiverso.
- Pereira, A. (2007). *PIEF - Um programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Pereira, F. (Coord.) (2003). *Observatório dos apoios educativos: relatório 2002-2003*. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica).
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das Relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica 1* (XXII), 235-244.

PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). *Critérios para Sinalização – Check List*. Inf. nº I/DGE/GD/2012/1919.

Prieto, G. B. (2008). Hacia una educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (6). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Quaresma, L. & Lopes, J. T. (2011), Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 141-157.

Remédios, C. I. F. R. N. (2010). *O Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Ribeiro, A. R. B. A. P. (2010). *A resiliência e a auto-estima de um grupo de jovens em risco: Proposta de terapia assistida por animais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Ribeiro, J. L. P. (2007). *Avaliação em Psicologia da Saúde: Instrumentos publicados em português*. Coimbra: Quarteto.

Rocha, M., Mota, C. P. & Matos, P. M. (2011). Vinculação à mãe e ligação aos pares na adolescência: o papel mediador da auto-estima. *Análise Psicológica 2* (XXIX), 185-200.

Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodríguez-Tomé, H. (2003). Puberdade y Psicología de la Adolescencia. In Perinat, A. (coord.) *Los Adolescentes en el Siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.

Roldão, M. (2008). *A medida PIEF*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da solidariedade Social.

Romano, A., Negreiros, J. & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8 (1), 109-116.

Saab, H. & Klinger, D. (2010). School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study. *Social Science & Medicine* 70, 850-858.

Santos, P. J. (2008). Validação da Rosenberg Self-esteem Scale numa amostra de estudantes do ensino superior. In Noronha, A. et al. (org.) *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, XIII. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Santos, P.J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-268.

Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R. & Dell’Aglia, D. D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 15 (3), 395-403.

Seligman, M. E. P. *et al.* (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.

Shonkoff, J. P. & Marshall, P. C. (2000). The Biology of Developmental Vulnerability. In Shonkoff, J. P. (Ed.) *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Silva, A. B., Matos, M. G. & Diniz, J. A. (2010). Idade, Género e Bem-estar Subjectivo nos Adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 44-2, 39-61.

Soares, M. (n/d), O que são Agrupamentos TEIP. *e-revista Ozarfaxinars*: 22. Acedido em 9 de janeiro de 2014 em www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Stein, P. (2011). *Vida Escolar dos Adolescentes e seu Bem-estar Pessoal em Diferentes Âmbitos da Vida (PWI): Possíveis Relações*. Monografia, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Tomyn, A. J. & Cummins, R. A. (2011). Subjective Wellbeing and Homeostatically Protected Mood: Theory Validation with Adolescents. *Journal of Happiness Studies* 12(5), 897-914.

Tomyn, A. J., Norrish, J. M. & Cummins, R. A. (2013). The Subjective Wellbeing of Indigenous Australian Adolescents: Validating the Personal Wellbeing Index-School Children. *Social Indicators Research*, 110 (3), 1013-1031.

Tomyn, A. J., Tyszkiewicz, M. D. F. & Cummins, R. A. (2013). The Personal Wellbeing Index: Psychometric Equivalence for Adults and School Children. *Social Indicators Research*, 110 (3), 913-924.

UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990*.

UNESCO Secretariat (2013). *Rethinking Education in a Changing World*. Meeting of the Senior Experts' Group in Paris, 12-14 February 2013.

UNICEF (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, *Innocenti Report Card 7*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *La Revista Iberoamericana de Educación* (22). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Verdasca, J. L. C. (2010). Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola. In Azevedo, J. & Alves, J. M. (org.) *Projecto Fénix – Mais Sucesso para Todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación* 349, 45-67. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

World Health Organization (1986). *Young people's health – a challenge for society. Report of a Study Group on Young People and Health for All by the Year 2000*, Technical Report Series nº 731. Geneva: World Health Organization.

WHO Quality of Life Group (1998). *Measuring Quality of Life*. Geneva: World of Health Organization. Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.

Wills, E. (2009). Spirituality and Subjective Well-being: Evidences for a new domain in the Personal Well-being Index. *Journal of Happiness Studies* 10 (1), 49-69.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129 - 5 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 149 - 2 de agosto de 2012.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 4 - 7 de janeiro de 2008.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 193 - 23 de agosto de 1991.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 21 - 25 de janeiro de 1990.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 37 – 21 de fevereiro de 2012.

Despacho n.º 4201/2013, de 21 de março. Diário da República, 2.ª série, n.º 57 - 21 de março de 2013.

Despacho n.º 7520/98, de 6 de maio. Diário da República, 2ª série, n.º 104 – 6 de maio de 1998.

Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto. Diário da República, 1.ª série-A, n.º 194 - 18 de agosto de 2004.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, I Série n.º 237.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República 1.ª Série-A, n.º 166 - 30 de agosto de 2005.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, 1ª Série-A, nº 34 – 10 de fevereiro de 1997.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 166 - 27 de agosto de 2009.

Recomendação n.º 2/2013, de 9 de maio. *Recomendação sobre Estado da Educação 2012 - Autonomia e Descentralização*. Diário da República, 2.ª série, n.º 89 - 9 de maio de 2013.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro. Diário da República, 1ª série. n.º 183 - 21 de setembro de 2006.

Sites consultados

<http://www.dge.mec.pt/>

Direcção-Geral de Educação. Consultado entre 10 e 15 de janeiro de 2014.

<http://www.dge.mec.pt/teip/index.php?s=directorio&pid=16>

Documentos resultantes da Jornada de Reflexão sobre os TEIP, realizada em 27 de outubro de 2010, e da II Jornada de Reflexão sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), realizada em 18 de junho de 2011.

<http://www.ebmatosinhos.comunidades.net/>

Projecto educativo do Agrupamento de escolas de Matosinhos. Consultado em 5 de janeiro de 2014.

http://ec.europa.eu/europe2020/index_pt.htm

Comissão Europeia (2013). *Europa 2020*, consultado em 25 de junho de 2013.

www.poph.qren.pt

POPH - Programa Operacional Potencial Humano. *Qualificar é Crescer*, consultado em 20 de junho de 2013.

www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-solidariedade-e-seguranca-social/documentos-oficiais/20110805-programa-emergencia-social.aspx

Apresentação do Programa de Emergência Social, consultado em 25 de junho de 2013.

<http://www.publico.pt/portugal/jornal/vigilante-morreu-ao-tentar-travar-violencia-escolar-25984156>

Pereira, A.C. & Carvalho, P. (31 de janeiro de 2013), *Vigilante morreu ao tentar travar violência escolar*. Público (versão online). Consultado em 8 de janeiro de 2014.

<http://www.publico.pt/mundo/noticia/premio-sakharov-entregue-a-malala-1608653>

Muhly, P. & AFP. (10 outubro de 2013). *Prémio Sakharov entregue a Malala*. Público (versão online). Consultado em 9 de janeiro de 2014.

<http://www.publico.pt/portugal/jornal/o-bemestar-dos-portugueses-passara-a-ser-medido-estatisticamente-26248640>

Sanches, A. (2013). *O bem-estar dos portugueses passará a ser medido estatisticamente*. Público (versão online). Consultado em 14 de fevereiro de 2014.

ANEXOS

Anexo I – Questionário aplicado a alunos do 2º ciclo de uma escola de Matosinhos

Caro(a) adolescente(a)

A perceção do Bem-Estar em adolescentes é um assunto que é de difícil definição. No entanto, as múltiplas exigências do mundo atual e as mudanças socioeducativas são fatores que, dificilmente, deixam de afetar a qualidade de vida dos jovens adolescentes.

Identificar a perceção do bem-Estar de adolescentes integrados no 2º ciclo, do Agrupamento de Escolas de Matosinhos de 2013, constitui objetivo principal do nosso estudo. Assim e para que possamos identificar e planificar estratégias de atuação direcionadas às reais necessidades do grupo/turma contamos com a tua disponibilidade e colaboração para responder ao questionário.

Todos os dados são de carácter confidencial.

IDENTIFICAÇÃO

____.º Ano de Escolaridade; Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Idade _____ (número de anos até à data do preenchimento do questionário).
Tens alguma Necessidade Educativa Especial: Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Qual: _____
Durante o percurso escolar ficou retido alguma vez? NÃO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> Se respondeu SIM, quantas vezes. _____. Número de irmãos: ____; Idades dos irmãos: ____; ____; ____; ____ Andas na Escola porque (assinala a(as) opção(ões) que melhor reflete(m) a tua resposta): Gosto <input type="checkbox"/> Sou obrigado(a) <input type="checkbox"/> É necessário <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual _____

SÓCIO – EDUCATIVOS – ECONÓMICOS – FAMILIARES

Dados	Pai	Mãe
Idade		
Habilitação Literária (assinala com x)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não sabe ler / escrever <input type="checkbox"/> ▪ Sabe ler / escrever mas não completou a 4ª classe <input type="checkbox"/> ▪ 4º Classe <input type="checkbox"/> ▪ 2º Ciclo <input type="checkbox"/> ▪ 3º Ciclo <input type="checkbox"/> ▪ Secundário <input type="checkbox"/> ▪ Bacharelato <input type="checkbox"/> ▪ Licenciado <input type="checkbox"/> ▪ Mestre <input type="checkbox"/> ▪ Doutor <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não sabe ler / escrever <input type="checkbox"/> ▪ Sabe ler / escrever mas não completou a 4ª classe <input type="checkbox"/> ▪ 4º Classe <input type="checkbox"/> ▪ 2º Ciclo <input type="checkbox"/> ▪ 3º Ciclo <input type="checkbox"/> ▪ Secundário <input type="checkbox"/> ▪ Bacharelato <input type="checkbox"/> ▪ Licenciado <input type="checkbox"/> ▪ Mestre <input type="checkbox"/> ▪ Doutor <input type="checkbox"/>

QUESTIONÁRIO DE AUTO-ESTIMA GLOBAL (Rosenberg, 1969)

Segue-se uma lista de afirmações respeitantes ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (X), na respetiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

1	2	3	4	5	6
CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE

1. Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	1	2	3	4	5	6
2. Por vezes penso que nada valho.	1	2	3	4	5	6
3. Sinto que tenho um bom número de qualidades.	1	2	3	4	5	6
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	1	2	3	4	5	6
6. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.	1	2	3	4	5	6

7. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	1	2	3	4	5	6
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6
9. Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).	1	2	3	4	5	6
10. Adopto uma atitude positiva perante mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6

ÍNDICE PESSOAL DE BEM-ESTAR (Cummins & Lau, 2005)

As perguntas seguintes referem-se ao grau em que estás contente. Numa escala de “0” a “10” - “0” significa que te sentes *Muito Triste* e “10” significa que te sentes *Muito Contente*. No meio da escala está o “5” que significa que *Não estás triste nem contente*.

1. Em que grau estás contente com a tua vida em geral?

Muito Triste

Nem Contente
nem Triste

Muito Feliz

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Em que grau estás contente com as coisas que tens? Como o dinheiro e outras coisas que te pertencem?

Muito Triste

Nem Contente
nem Triste

Muito Feliz

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Em que grau estás contente com a tua saúde?

Muito Triste

Nem Contente
nem Triste

Muito Feliz

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Em que grau estás contente com as coisas em que queres ser bom?

Muito Triste					Nem Contente nem Triste					Muito Feliz
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Em que grau estás contente na relação com as pessoas que conheces?

Muito Triste					Nem Contente nem Triste					Muito Feliz
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Em que grau estás contente com o nível de segurança que sentes?

Muito Triste					Nem Contente nem Triste					Muito Feliz
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Em que grau estás contente em fazer coisas fora de tua casa (nos grupos de que fazes parte)?

Muito Triste					Nem Contente nem Triste					Muito Feliz
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Em que grau estás contente com o que pode acontecer contigo mais tarde na tua vida?

Muito Triste					Nem Contente nem Triste					Muito Feliz
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Verifica se respondeste a todas as questões

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo II – Matriz curricular para o 2º ciclo do Ensino Básico

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares:			
Línguas e Estudos Sociais	(b) 500	(b) 500	1 000
Português; Inglês; História e Geografia de Portugal;			
Matemática e Ciências	(c) 350	(c) 350	700
Matemática; Ciências Naturais;			
Educação Artística e Tecnológica	(d) 270	(d) 270	540
Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical;			
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (e)	(45)	(45)	(90)
<i>Tempo a cumprir</i>	1 350 (1 395)	1 350 (1 395)	2 700 (2 790)
Oferta Complementar.	(f)	(f)	
Apoio ao Estudo (g)	200	200	400

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(d) Do total da carga, no mínimo, 90 minutos para Educação Visual.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 45 minutos.

(f) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º

(g) Oferta obrigatória para a escola, de frequência facultativa para os alunos, sendo obrigatória por indicação do conselho de turma e obtido o acordo dos encarregados de educação, nos termos do artigo 13.º

Fonte: Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho

Anexo III – Declaração apresentada à Direção da Escola de Matosinhos



Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras
Rua Dr. Luís Gonzaga F. Moreira
4610-177 Felgueiras
Telf: 255 318 550 Fax: 255 312 529
e-mail: isce-felgueiras@pedago.pt
www.isce-felgueiras.com

Declaração

Para os devidos efeitos se declara que a professora Cláudia Alves Campos, está matriculada no Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio, Cognitivo e Motor – no Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras. Neste momento, encontra-se a desenvolver o trabalho de Projeto, orientado pelo Prof. Doutor Paulo Dias.

Para o desenvolvimento do seu trabalho, será necessário recolher dados. Por esse motivo, pede-se com a presente missiva a vossa autorização para a recolha de dados. Todos os dados relativos à instituição e aos sujeitos envolvidos no projeto serão mantidos sob confidencialidade e será respeitado o anonimato dos participantes.

Por ser verdade, assino a presente declaração,

Felgueiras, 3 de janeiro de 2014.

Pol' O Presidente do ISCE de Felgueiras

(Prof. Doutor Mário Gandra)

Anexo IV – Pedido de autorização aos encarregados de educação

Realização de um Estudo no Agrupamento de Escolas de Matosinhos

A Professora Cláudia Campos, professora contratada, do grupo de recrutamento 230, Matemática e Ciências da Natureza, está a realizar um estudo sobre “O Bem-Estar dos Adolescentes: Perceção dos Alunos do 2º ciclo do Ensino Básico”, no âmbito da Tese de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras. Para que seja possível, gostava de pedir a participação do seu Educando neste Estudo, através do preenchimento de um Inquérito por Questionário. Os dados recolhidos serão anónimos e utilizados apenas e exclusivamente para a realização deste trabalho.

Atenciosamente
Cláudia Campos

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a)
Aluno(a) _____ Ano/Turma _____

Autorizo / Não Autorizo (riscar o que não interessa) o(a) meu (minha) Educando(a) a Participar no Estudo de Investigação sobre “O Bem-Estar dos Adolescentes: Perceção dos Alunos do 2º ciclo do Ensino Básico”, a efetuar no Agrupamento de Escolas de Matosinhos.
